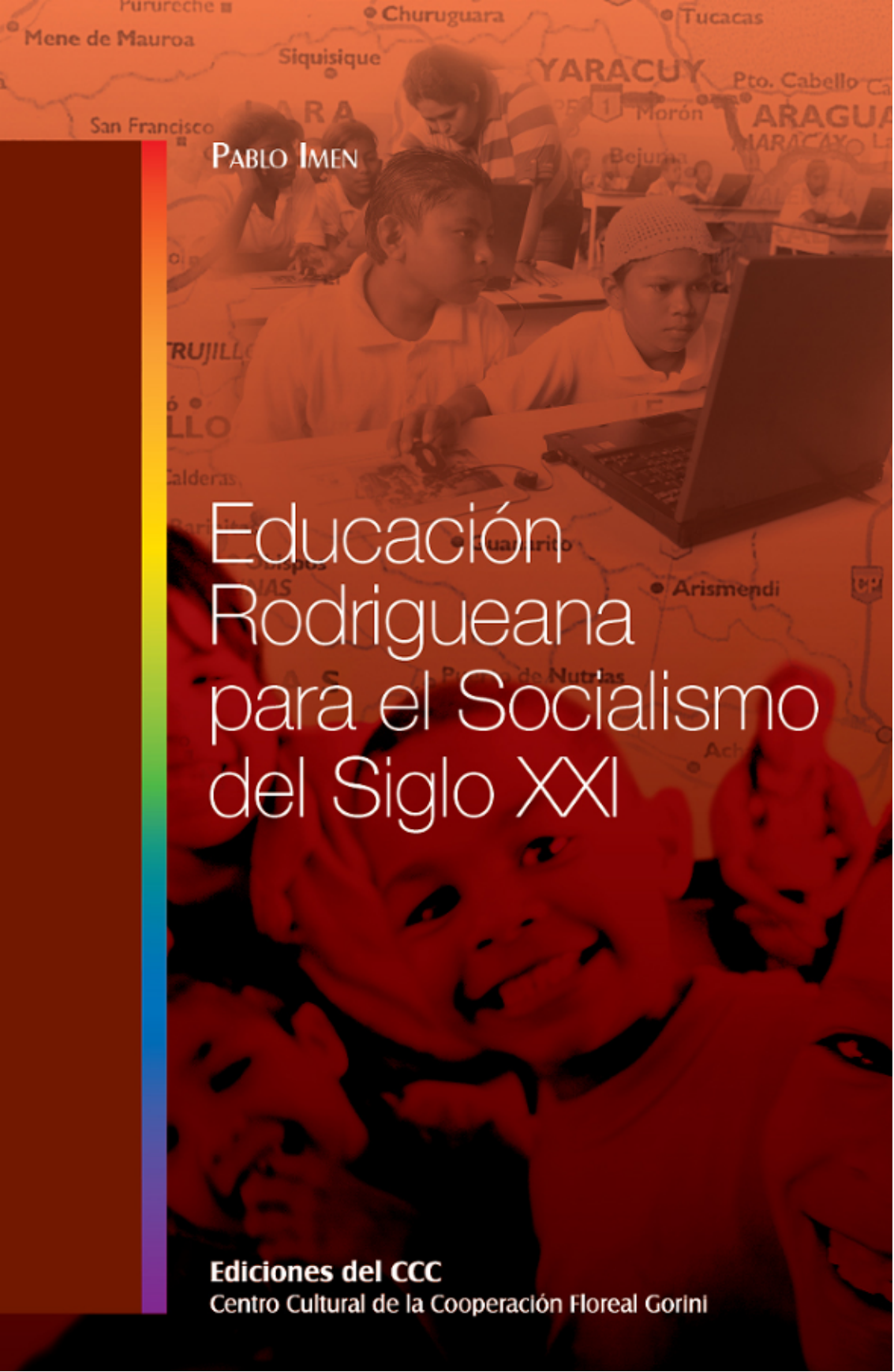

PABLO IMEN

Educación Rodrigueana para el Socialismo del Siglo XXI

Ediciones del CCC
Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini

https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15363/1/Educacion_Rodrigueana_para_el_Socialismo.pdf

Presentación

Educar para la libertad, la soberanía y la justicia Social

Stella Maldonado

La idea de "anticipar desde la educación la construcción de la sociedad igualitaria, y una democracia protagónica y participativa"[1] atraviesa el debate educativo y político-pedagógico de Nuestra América en estos tiempos inéditos de transformación en el sentido de la justicia social y la soberanía de nuestros pueblos.

Es por eso que este texto tan oportuno del compañero Pablo Imen será una valiosa herramienta de difusión y debate de ideas acerca de la educación emancipatoria tal como se está poniendo a prueba en la experiencia bolivariana de Venezuela.

Dado que las formas expresan contenidos queremos recuperar el tema de la participación como eje vertebrador de este proyecto. Trabajadores y trabajadoras de la educación, estudiantes, familias y organizaciones en una potente articulación producen una nueva escuela, inscripta en la corriente del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, que reconoce sus raíces en José Martí, Simón Rodríguez, Paulo Freire, las hermanas Cossettini, Luis Iglesias, Carlos Vergara, Carlos Lanz y tantos anónimos docentes latinoamericanos que dieron su vida por la liberación de la Patria Grande.

El Movimiento Pedagógico Latinoamericano, que ya tiene expresiones y ha echado a andar en muchos de nuestros países, sienta sus bases en la pedagogía crítica y se plantea a "la escuela como centro de quehacer comunitario y a la comunidad como centro del quehacer educativo" tal como lo hace el proyecto bolivariano, en una dialéctica en la que, al decir de Freire, "yo soy hecho por la historia al hacerla".

(1) Plan Educativo Nacional, p. 43.

Hay que destacar en el trabajo de Pablo Imen la claridad y precisión con que se han recopilado los aspectos informativos y metodológicos que dan cuenta cabalmente de la direccionalidad político-pedagógica de la educación en Venezuela. El trabajo de investigación participativa realizado le pone además cuerpos y voces al relato y al análisis luego hecho por el autor, que nos aporta elementos de sistematización de la experiencia no exentos de interrogantes y desafíos futuros a resolver, no solo en Venezuela sino en términos de la integración regional que debe ser política, económica, social, cultural y educativa.

Vaya por último un sentido homenaje a Hugo Chávez: ¡Hasta siempre, Comandante!

Mayo de 2013

Aportes a una pedagogía emancipadora de, desde y para nuestra américa

Rogelio de Leonardi

El trabajo que presentamos constituye una valiosa contribución a la comprensión de las nuevas realidades –culturales, políticas y pedagógicas– que vienen emergiendo en Nuestra América.

Nuestra región inició en 1998, con el triunfo electoral de Hugo Chávez, un impensado viraje que transita la segunda década del siglo XXI con un escenario promisorio, contradictorio y complejo.

Dos son los grandes desafíos de esta coyuntura. En primer término, la recreación del proyecto de Patria Grande, derrotado tras la conquista de la Primera Independencia. La segunda gran tarea es la superación del neoliberal-conservadurismo en nuestros países.

Si es preciso repensar y rehacer la América Latina y Caribeña en todos sus aspectos, uno de ellos es el de la educación. Esto es así por muchas razones. En aquellos proyectos se proponen transformaciones profundas, la educación constituye una herramienta insustituible para la conformación de una sociedad diferente a la que existe. En el caso de Venezuela, la Constitución Bolivariana reconoce a la educación como un "derecho humano fundamental", y su política educativa viene proponiendo novedades que es preciso tener en cuenta. En el año 2005 la UNESCO declaró a Venezuela país libre de analfabetismo. En el otro vértice, este país ha cuadruplicado la cantidad de estudiantes de nivel universitario en diez años. En términos comparativos, la República Bolivariana es el quinto país del mundo en matrícula de ese nivel educativo. Todos los niveles experimentaron altos grados de expansión educativa.

Pero si esas conquistas de democratización del acceso a la educación son valorables en sí mismas, otras transformaciones en curso en la Venezuela Bolivariana –que tienen poca prensa– anuncian la creación

de un nuevo modelo pedagógico y una nueva política educativa. La formación para la soberanía cognitiva, el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad, la vinculación institución escolar-comunidad, la relación educación-trabajo, la contribución a la gestación de gobernantes democráticos son algunas de las novedades que tienen directo impacto en la estructura y los procesos del trabajo docente, en el sentido que se les imprime a sus prácticas, en la interpelación que le formula un pueblo a sus trabajadores de la educación.

De estos temas habla este libro.

Este trabajo ha sido publicado en Venezuela, pero no de cualquier modo: tanto la elaboración como la edición e impresión del libro han sido el resultado de un esfuerzo conjunto del autor con docentes venezolanos y venezolanas tras dos años de investigación en terreno, de análisis de documentos producidos por los colectivos de docentes, por elaboraciones parciales que fueron producto de un diálogo entre el autor y los hacedores. A tal punto es así que en la presentación de contratapa de la edición aragüeña se afirma: "Y aunque el libro que estamos proponiendo lleve su firma, Pablo piensa que estas páginas tienen infinitud de coautores, pasados y presentes".

Si un mérito del libro es dar a conocer las novedades de la educación liberadora que se ensaya en Venezuela, otro es la valorización del papel que el mismo le atribuye a los docentes. Un indicador de ello es el listado que se pone en la bibliografía, en la que a la par de libros de autores consagrados se enumera el listado de registros y memorias de docentes que integran las Redes Socioculturales de Aragua. Dichos materiales han sido indispensables para la realización del trabajo, pero lo excepcional es que son reconocidos como parte de la "bibliografía" que permitió alumbrar este texto.

En sentido convergente, en las últimas páginas del libro se revelan los testimonios de estudiantes como expresión de los logros de la educación que hoy inspira a los educadores y educadoras de Venezuela. Son estas voces las que otorgan validez y legitimidad al análisis previo.

Consideramos valioso este libro porque nos lleva a la reflexión sobre nuestro propio trabajo. Nos ayuda a enfocar una mirada como trabajadores de la educación que aspiramos a ser protagonistas de nuestro propio proceso laboral. Un dato de los cambios educativos en Venezuela es la

interpelación al docente –al trabajador individual así como a la docencia entendida como colectivo político y ocupacional– para que asuma un creciente poder sobre los fines y los medios de su práctica en convergencia con el modelo de democracia protagónica y participativa.

La Asociación de Maestros y Profesores de La Rioja entiende que este texto contribuye a la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Nuestra propia organización asumió este mismo desafío; en 2012 realizamos el Vº Congreso Popular en Defensa de la Educación Pública, convocado bajo la consigna "Hacia el Movimiento Pedagógico Latinoamericano".

En un mismo sentido integramos la Expedición Pedagógica Argentina-Venezuela realizada en enero de 2013, donde avanzamos en el conocimiento de las novedades que están ocurriendo en nuestro país hermano.

En suma, nos proponemos difundir este trabajo porque constituye una herramienta para conocer, para comprender, para comunicar, para organizarnos y para actuar en lo que hace a nuestra responsabilidad política y pedagógica.

Se trata así de una pedagogía a tono con los aires emancipadores que recorren a la América Morena. No será ésta obra de una élite lúcida de técnicos progresistas, sino una obra colectiva de los trabajadores y trabajadoras de la educación en diálogo con otros sujetos y saberes. El camino que hemos emprendido no tiene retorno, y sabremos cumplir con las responsabilidades que nos encomiendan nuestros sueños, nuestra memoria, nuestro esfuerzo, nuestro proyecto, nuestro porvenir.

A MODO DE JUSTIFICACIÓN

Un relato del camino temporal y breves notas sobre el recorrido metodológico

Las páginas que se extenderán a continuación constituyen un intento de sistematización y elaboración de nuevo conocimiento acerca de algunos de los aspectos del proceso transformador de la educación pública que pude observar, registrar, analizar e interpretar a partir de dos viajes realizados a la República Bolivariana de Venezuela en 2010 y 2011. Aquellos "cuarenta y cinco días que conmovieron mi mundo"[2] me permitieron conocer y comprender mejor la compleja, contradictoria y desafiante realidad social y pedagógica de un proyecto político que se compromete con la construcción del Socialismo del Siglo XXI en ese país.

Antes de estos recorridos en el terreno, durante 2008 y 2009, había emprendido el estudio de las políticas educativas de Venezuela y de Bolivia investigando material bibliográfico disponible, documentos oficiales, artículos, normas legales. El trabajo con esos materiales generó un primer conocimiento acerca de los cambios en curso, fundamentalmente en lo referido a las políticas educativas de esos países. De aquel ejercicio nació el libro *La escuela pública tiene quién le escriba. Venezuela, Bolivia y sus nuevas orientaciones político-educativas.*[3]

Con motivo de la 6ª Feria Internacional del Libro de Venezuela (FILVEN) viajé en noviembre de 2010, y luego de la actividad de presentación

(2) Tomo prestado el título del libro que escribió John Reed a propósito de la Revolución de Octubre –que dio nacimiento a la experiencia de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas– titulado *Diez días que conmovieron al mundo.*

(3) Publicado por Ediciones del CCC –Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini– en octubre de 2010, y presentado en el propio CCC el 18 de octubre de ese año en un panel integrado –entre otrxs entrañables compañerxs– por Mirna Sojo y Mayi Cumare. En Argentina, se realizó una segunda edición en 2011.

de La escuela pública... en un panel integrado por Carlos Lanz, Mirna Sojo y Carlos Lovera en Caracas, permanecí una semana recorriendo instituciones educativas en Aragua. Allí hice distintas observaciones y entrevistas a miembros de las respectivas comunidades educativas. Dos meses más tarde, entre el 31 de enero y el 6 de marzo de 2011, desarrollé un intenso trabajo de campo por los estados de Aragua, Lara y Táchira –un Estado por semana– a través del cual pude apreciar con más detenimiento aquello que había observado con una ingenuidad "deliberada" en mi primera estadía de 2010. También participé en Caracas de un encuentro nacional del Programa Todas las Manos a la Siembra –uno de los dispositivos de alcance nacional utilizados para la transformación del sistema educativo–[4] y realicé algunas entrevistas a funcionarios del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

En este segundo viaje planifiqué un método de recolección de información que pude aplicar en Aragua y en Táchira:[5] iniciaba cada semana con un taller del que participaban estudiantes, docentes, directivos, docentes especiales, miembros de las Comunas, representantes, funcionarios de las respectivas Zonas Educativas y, allí donde era posible, de representantes de la Secretaría de Educación estadal. Estos talleres se abrían con un encuadre político-educativo en plenario general y luego, en grupos más pequeños, se intercambiaban puntos de vista sobre una pregunta bien general: ¿qué cambios están operándose en este Estado a partir de la aplicación de la Ley Orgánica de Educación sancionada en agosto de 2009?[6]

Se escuchaban en esos talleres, en plenario y como momento final, las relatorías realizadas por grupos constituidos por diversos actores. A

(4) Este Programa coordinado por el profesor Carlos Lanz Rodríguez –el referente más connotado y fundador del Movimiento Pedagógico Revolucionario a fines de los 80 y principios de los 90– introduce la dimensión de la producción agrícola como parte del currículo en todos los niveles del Sistema Educativo. Este ensayo es una de las diversas vías implementadas para superar la tradicional fragmentación entre teoría y práctica, entre decir y hacer, entre la escuela y la vida que caracterizaron a los sistemas educativos en el capitalismo.

(5) En Lara, por distintas razones, no fue posible recurrir a esta dinámica y se procedió a entrevistas individuales y colectivas y a observaciones de instituciones fundamentalmente rurales, y algunas urbanas.

(6) La antigua Ley Orgánica de Educación sancionada en 1980 durante la IV República funcionó en el último período del "capitalismo de bienestar petrolero", se extendió durante la introducción del neoliberalismo –iniciado con Carlos Andrés Pérez en 1989 hasta la elección de Hugo Chávez Frías en 1998– y continuó siendo la norma que reguló todo el sistema educativo hasta el 13 de agosto de 2009, en que se sancionó una nueva Ley Orgánica de Educación, cuyo contenido analizaremos más adelante.

posteriori, durante el resto de la semana se desarrollaban una serie de visitas a instituciones educativas, comunas o ámbitos gubernamentales[7] en los que se realizaban observaciones o entrevistas –individuales o colectivas– que permitían contrastar lo explicitado en los talleres con elementos empíricos surgidos de aquellos otros instrumentos.

Sobre la base de elementos tomados de las observaciones, entrevistas y a veces documentos que habían elaborado los actores visitados, se hizo en Aragua y Táchira un "taller de cierre" en los que pusieron en debate aquellos aspectos consistentes así como las contradicciones que emergieron entre lo señalado en el primer taller y lo observado en el terreno concreto de las instituciones.

Todo ese rico y complejo material continúa sometido a proceso de análisis y síntesis. Sin embargo, estamos ya en condiciones de proveer algunas pistas de lo observado en este tiempo. De eso se trata este texto: de anticipar algunas cuestiones que permiten comprender la política educativa bolivariana focalizando en la experiencia de las Redes Socioculturales de Aragua y los Espacios Permanentes de Desarrollo Cultural Curricular Endógeno como dispositivo privilegiado de transformación de la vida escolar.

Nos proponemos primero hacer una descripción general de los cambios propiciados de la educación señalando las orientaciones generales y tomando como centro de nuestro análisis uno de los dispositivos con más potencial transformador con que la escuela –específicamente por ahora en Aragua– se va transformando. Se trata de los Espacios Permanentes de Desarrollo Cultural Curricular Endógeno (EPDCUE) y los actores que los impulsan, las Redes Socioculturales de Aragua.

Dada la complejidad de este proceso –tal vez acentuada porque quien mira, piensa, sistematiza, escribe y comunica no es venezolano– y porque

(7) La estructura educativa en Venezuela hace coexistir dos niveles de gobierno. Por un lado, las llamadas Zonas Educativas que son delegaciones del Ministerio del Poder Popular para la Educación Nacional y tienen jurisdicción sobre la mayoría de las instituciones educativas de cada Estado. Por otro, las denominadas Secretarías de Educación que dependían de cada Gobernador en su respectivo Estado. La situación en los vínculos entre las Zonas y las Secretarías era distinta en cada uno de los Estados recorridos. En Aragua había una Autoridad Única de la Zona Educativa y la SSEE; en Lara pude trabajar con la responsable de la Zona Educativa del Estado; y en Táchira lo mismo, pero no pude ver a los respectivos Secretarios de Educación. En Lara, el gobernador que fue electo como candidato del oficialismo, "saltó la talanquera" y se alineó con la oposición. En Táchira, el gobernador era de la oposición desde el inicio de su mandato.

constituye un acto de vigilancia epistemológica, es preciso argumentar desde dónde (re)construimos este conocimiento explicitando el foco, la relevancia y la perspectiva del análisis.

Encuadre, perspectiva y foco

Estudiar las Redes Socioculturales del Estado Aragua y los Espacios Permanentes de Desarrollo Cultural Curricular Endógenos (EPDCUE) no es una decisión que surja de la amistad construida en mis viajes por Venezuela con los compañeros y compañeras aragüeñas (aunque la amistad efectivamente exista). No se trata tampoco de entender una rareza, una experiencia excepcional que aspire a transformar radicalmente la vida de las instituciones educativas (aunque se trate de un ensayo absolutamente inédito inspirado en esa búsqueda). Por sobre todo, las Redes Socioculturales y los EPDCUE son una expresión de las múltiples creaciones originalísimas del magisterio bolivariano impulsado –de modo no siempre consistente y coherente–[8] por las políticas públicas bolivarianas para aportar a la construcción de una educación emancipadora, requisito imprescindible para la fundación del Socialismo en el Siglo XXI.

Volveremos sobre este punto muchas veces, pero advertimos desde ahora mismo que la construcción de un proyecto pedagógico liberador no es un problema de Venezuela, sino de la humanidad: frente al predominio de concepciones pedagógicas opresivas, reproductoras, enajenantes, (in)surgen estos nuevos ensayos pedagógicos que son al mismo tiempo resistencia y construcción. Desde estas preocupaciones políticas y pedagógicas nos disponemos a mirar con atención las novedades que trae el proceso revolucionario venezolano.

Decíamos –y abundamos– en la idea de que las Redes Socioculturales y los EPDCUE están siendo leídos por nosotros como la condensación de

(8) La observación referida a la relativa inconsistencia e incoherencia en la construcción de políticas públicas profundamente democráticas no es una afirmación valorativa sino descriptiva: construir un nuevo modo de diseño, implementación y reevaluación desde un Estado también en proceso de transformación está lejos de ser un camino lineal. Se trata de un gigantesco esfuerzo creador de una sociedad nueva que emerge de la vieja. Inevitables son pues las tensiones, contradicciones, dificultades y obstáculos que aparecen en la marcha hacia el nacimiento de una nueva civilización. En ese camino marcha Venezuela y por eso estamos particularmente atentos a su despliegue siempre resistido por las fuerzas antagónicas y por las propias contradicciones en el seno del bloque popular.

múltiples procesos: es parte de la política educativa de Aragua, inscripta en la política educativa nacional enmarcada en la Ley Orgánica de Educación. Política educativa que es, al mismo tiempo, parte de una política pública general que asume explícitamente su voluntad de transformación revolucionaria. Transformación social que se alimenta del propio acervo cultural y político del pueblo venezolano. Pero esta creación también tiene una historia y responde a una tradición que reconoce en el largo plazo la marca de origen rodrigueana, y antecedentes más próximos como el Movimiento Pedagógico de Aragua y Lara, el Frente de Educadores o la Constituyente Educativa.

Ahora bien, para entender las Redes hay que entender el presente de Nuestra América, tiempo complejo y desafiante en que lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer... ¡pero está naciendo! Es imprescindible hacer un rodeo político, histórico y social para calibrar la relevancia de esta política educativa aragüeña y bolivariana.

Metódica de las transformaciones y el mapa (en mutación) de Nuestra América

Avancemos entonces desde las dimensiones teóricas, las políticas más globales y las político-educativas para entender el punto de partida más general de nuestro análisis.

Primero, hay una dinámica compleja entre lo educativo y lo "social" más general. En efecto, los proyectos político-educativos no ocurren aislados, como situados en un vacío, sino que se despliegan en contextos de una totalidad social compleja, contradictoria y siempre en desarrollo. Las disputas en torno a cómo se organiza un orden social son las que condicionan decisivamente la vida en las aulas; y la vida en las aulas –a su vez– retroalimenta la dinámica social extramuros. En el contexto de una dictadura es imposible que se despliegue una política educativa democrática, aunque existan experiencias profundamente democráticas como modos de resistencia a las dictaduras en algunas instituciones educativas. Hay en lucha tendencias y contratendencias y por tanto queda esbozada aquí la hipótesis de una cierta correlación entre las luchas pedagógicas y las luchas más generales. No porque, desde luego, haya que esperar una Revolución para cambiar las escuelas, sino porque las escuelas cambiarán de manera generalizada en la medida en que un impulso cultural, social y político más amplio asuma y despliegue un cambio sustantivo y profundo, abarcador de todos los aspectos de la organización, las estructuras, las relaciones y las subjetividades de la vieja sociedad.

Segundo, los procesos que se proponen modificaciones muy profundas de las estructuras, relaciones, dinámicas, procesos, etc., se enfrentan, en primer lugar, a la resistencia de las fuerzas del pasado que no existen solamente en los representantes del viejo poder en retirada. Muchos elementos del viejo sentido común sobreviven con mayor o menor conflictividad en quienes asumen el proyecto revolucionario. Surgen allí contradicciones propias que requieren largas batallas culturales, prácticas reflexivas, mucha labor colectiva y, aun así, el camino es lento.

Tercero, a diferencia de las propuestas que apuntan a mejorar lo existente, la ambiciosa decisión de transformar de cuajo las viejas relaciones sociales suponen esfuerzos de invención, y como tales están sujetos al acierto, al error, a la incertidumbre. Decididamente, es una tarea de enorme complejidad la refundación de la vida social y, en este caso, la construcción de una educación emancipadora, a tono con la inspiración socialista del proceso histórico venezolano y latinoamericano. Fundar una nueva educación en el marco de una nueva sociedad reclama dosis gigantescas de perseverancia, consecuencia, inventiva, tozudez, y alegría. Y, aun así, el resultado no está asegurado.

Ahora bien, en relación al primer punto observado, el vínculo entre la educación y sus contextos, la situación es de lo más compleja e interesante para el caso de América Latina en general y de Venezuela en particular. Hagamos una breve recorrida por esta cuestión.

Si recurrimos a la perspectiva histórica reciente veremos que Venezuela, en el límite del siglo xx, fue prácticamente el primer país –con la solitaria excepción de Cuba– que logró quebrar la hegemonía neoliberal. Más aun, fue de los primeros en proponer la vigencia del socialismo como orden social posible y deseable frente a la persistencia hegemónica –hasta ahora– del capitalismo. Hubo desde entonces notables modificaciones del panorama regional. Se fortaleció –con mucho esfuerzo y convicción– el proyecto de la unidad latinoamericana, proceso por de más complejo.

Es posible prever un largo trayecto temporal en el que una amplia gama de proyectos políticos nacionales irán convergiendo en nuevas relaciones, estructuras, procesos, productos, instituciones o iniciativas que incluirán al conjunto de países de la región. Dicha convivencia recupera el proyecto originario de Patria Grande derrotado tras la conquista de nuestra primera Independencia. Es así que ahora se reactualiza una posibilidad que fue derrotada hace 200 años. Pesimismo de la inteligencia y optimismo de la

voluntad mediante, cabe reconocer que la unidad latinoamericana es posible pero de ningún modo forzosa ni ineluctable. En otras palabras: hay una nueva oportunidad histórica pero no está sellado su triunfo.

Es evidente que, si bien hay un proyecto grannacional que recupera las mejores tradiciones libertarias de nuestras y nuestros fundadores, coexisten y disputan con el sueño de Patria Grande otros proyectos y propuestas de índole transnacional que imaginan para América Latina un lugar de subordinación y sometimiento. Para una UNASUR hay una OEA, para una CELAC sobrevuelan los TLC, y en esas bifurcaciones se debate hoy la posibilidad de una América Latina autónoma, soberana y libre. En educación emergen idénticos desafíos. Revisemos las perspectivas educativas.

Entre el neocolonialismo pedagógico y una educación emancipadora nuestroamericana

El caso de la educación es un ejemplo claro donde se revela esta lucha de proyectos. En los años 90 el Banco Mundial fue un virtual "ministerio educativo de colonias" que promovió las reformas neoliberales apuntando a una fuerte reconfiguración de los sistemas educativos nacionales.

Las propuestas eran similares para nuestros países: Estado evaluador, descentralización de problemas y recentralización del poder; mercantilización educativa y desresponsabilización estatal en materia de garantías; precarización laboral docente en el marco de políticas económicas de reproducción de la injusticia social y la desigualdad hasta llegar a verdaderos procesos de genocidio social.[9]

La noción de "calidad educativa" se concebía (en rigor, se sigue concibiendo de modo predominante) como los resultados de los operativos de evaluación de los Ministerios Nacionales –o de organismos supranacionales, como ocurría y sigue ocurriendo con las pruebas PISA– que medían a través de exámenes estandarizados la correcta repetición de contenidos elaborados por expertos, traducidos por manuales, "gestiona-

(9) Según estudios de la Central de Trabajadores Argentinos en los años 90 morían por causas evitables en Argentina 55 niños y 45 adultos y ancianos, lo que suma cien víctimas por día de un modelo que se cobraba, así, más de 35.000 vidas anuales. En otras palabras, en un año de neoliberalismo morían más personas que las víctimas de la represión asesina de la dictadura militar argentina inaugurada el 24 de marzo de 1976.

dos" como un paquete pedagógico (ajeno y enajenante) por los docentes y absorbidos por los alumnos.

Los cambios de siglo y con él los cambios de gobiernos implicaron la revisión de muchas de las políticas previas. Algunos ellos han declarado ya su voluntad de construir una pedagogía emancipadora; Venezuela es una expresión concreta de esa decisión. Otros gobiernos, sin proponerse el Socialismo del Siglo XXI, vienen ensayando vías de superación de muchas de las calamidades provocadas por las políticas públicas previas –incluidas las educativas–. Y han logrado algunas reversiones parciales en materia de acceso a la educación, de mayor presencia del estado nacional, de muy lenta reconstrucción como respuesta a la fragmentación de los sistemas educativos latinoamericanos. Unos terceros países –cuyo ejemplo paradigmático es Chile[10]– han profundizado los lineamientos privatizadores y autoritarios, lo cual generó una creciente resistencia de los movimientos sociales, siendo un contingente destacado el de los estudiantes.

Si este es el panorama, ciertamente diverso de América Latina, es preciso explicitar las pretensiones de las Metas 2021, impulsadas por la Organización de Estados Iberoamericanos, con el aval de Banco Santander, Editorial Santillana y otros apoyos menos visibles pero consistentemente conservadores.

En el extenso documento en el que se describen las Metas se contemplan legítimas demandas de "inclusión educativa" desde la perspectiva de "calidad" que proponen las pruebas mundiales de medición de conocimientos y comparación como el caso de las pruebas PISA. Dicho de otro modo: unas renovadas propuestas neocoloniales, tecnocráticas, autoritarias, social y pedagógicamente descontextualizadas e impertinentes siguen constituyendo un remozado sentido común pedagógico que quiere reducir la buena educación a un rendimiento aceptable en exámenes estandarizados. Lo que se suponía muerto y enterrado revive hoy con un lenguaje un poco más tolerable tras el estrepitoso fracaso del proyecto educativo neoliberal puro y duro.

---

(10) El reciente triunfo de Michel Bachelet abre expectativas, tras el compromiso de la presidenta electa de desplegar políticas públicas que desanden el camino neoliberal y recuperen una senda de democratización de la vida social. La primera versión de este escrito se cerró en agosto de 2011, cuando Piñera era titular del Poder Ejecutivo de Chile, lo que permite entender las aseveraciones sobre ese país en aquél contexto.

Se da la paradoja de gobiernos populares que hace rato dejaron de oír las recetas de la ortodoxia económica y, sin embargo, parecen seguir guiándose por los preceptos pedagógicos de la vieja tecnocracia que no hace sino ensayar las mismas remanidas y fracasadas concepciones que tienen como núcleo duro una suerte de "pedagogía de la respuesta correcta".

El indicio de la hegemonía de esta visión de la educación se evidencia en el hecho de que el documento de las Metas 2021 ha sido firmado en 2010, en Buenos Aires, por todos los gobiernos, de todos los signos, avalando así –al menos en términos "institucionales"– una concepción pedagógica enajenante, socialmente impertinente, exógena, colonial. El hecho de que el cierre de estas definiciones políticas se haya realizado con el recital de Joan Manuel Serrat no atenúa su naturaleza regresiva. Hay más: con esos compromisos se tramitan oportunidades de negocios para la OEI a través de la venta de paquetes formativos o la incorporación (y venta, claro) de las nuevas tecnologías que constituyen la cara mercantil de esta propuesta educativa. Neoliberalismo pedagógico y negocios, todo debidamente recubierto con una retórica piadosa de la inclusión educativa (pero, nos preguntamos, una y otra vez: ¿a qué escuela serán "incluidos"?, ¿para ser formados según qué fines?).

Frente a estas tendencias predominantes, ayer y hoy emergen aquí y allá resistencias y contestaciones. Recuperemos la idea de tendencias y contratendencias, asumiendo la contradicción como un elemento dinámico y complejo de la realidad social y, también, educativa.

Por un lado, una educación emancipadora no puede darse integralmente sino en el marco de un modelo de sociedad igualmente transformador. En aquellos países que no están desplegando procesos de cambios sustantivos o que, inclusive, despliegan políticas profundamente retardatarias y conservadoras como en Chile, existen sin embargo experiencias individuales o colectivas trascendentes pero que no han podido instalarse como paradigma predominante.

Por otro lado, cabe registrar la existencia de herencias muy valiosas del pasado remoto, en su momento derrotadas y que no pudieron todavía constituirse como un proyecto pedagógico latinoamericano emancipador. Solo a modo de ejemplo y asumiendo injustas exclusiones, recordemos a Simón Rodríguez, a Carlos Vergara, a Gabriela Mistral, a Luis Iglesias, a Florencia Fossati, a Jesualdo Sosa, a Paulo Freire, a la Escuela Rural

Mexicana... Otras experiencias son más recientes en el tiempo, como la construcción del Movimiento Pedagógico Colombiano, o el de Aragua y Lara... Todos estos antecedentes lejanos y cercanos expresan un acervo que deberá ser retomado –y que, en efecto, lo está siendo– en este tiempo de apuestas, de desafíos y también de realizaciones.

También ocurre un fenómeno inverso: países que, como Venezuela, están encarando transformaciones profundas encuentran en el sistema educativo resistencias conservadoras de docentes, directivos o funcionarios públicos. Nadie tiene paz en el escenario de la realidad: la pretensión que expresó en 1989 Francis Fukuyama anunciando el fin de la Historia con la caída del Muro de Berlín se vio refutada antes y hoy con la resurrección del proyecto de Patria Grande y la invención del Socialismo del Siglo XXI. Con las fuerzas que lo impulsan y aquellas que se oponen tenazmente.

Resumiendo: cuando nos proponemos estudiar las Redes Socioculturales de Aragua estamos mirándolas en su inscripción en la Revolución Bolivariana y por sus –podemos anticipar– innegables aportes a la configuración de una pedagogía de, desde y para Nuestra América.[11] Ahora es preciso avanzar en esta introducción en un punto fundamental: explicar qué son las Redes Socioculturales y los EPDCUE.

Arrimando la lente: redes socioculturales y EPDCUE

Hasta aquí anticipamos sucintamente que hay una historia de largo plazo en las pedagogías emancipadoras, y otros antecedentes más cercanos. Las Redes Socioculturales se explican como expresión de ambas dimensiones históricas –la de largo y corto plazo– que se inician al menos[12] con Simón Rodríguez, se continúan en los últimos años 80 con

(11) La idea de construir una pedagogía propia de ningún modo implica negar el diálogo y los aportes de propuestas y proyectos de otras regiones, pues las creaciones pedagógicas libertarias y democráticas emergen en todas las latitudes y son, desde luego, patrimonio de la Humanidad. Asumir que leemos el mundo y dialogamos con él desde Nuestra América es la condición de posibilidad de todo proyecto colectivo. Allí donde cada quién es reconocido en su identidad y valorado en su aporte a una construcción común.
(12) La expresión "al menos" quiere significar que no descartamos –e incluso presumimos– la existencia de prácticas pedagógicas emancipadoras antes de Simón Rodríguez, pero carecemos de estudios fundados para incluir, por ejemplo, algunas experiencias de los pueblos indígenas originarios. Dejamos constancia de la necesidad de profundizar la investigación de estos antecedentes.

la emergencia del Movimiento Pedagógico en Aragua y Lara; algunas experiencias de política educativa puntuales como la de Aragua en los años 90; y este acervo se va convirtiendo en la fuerza social y pedagógica que converge en el Frente de Educadores que en 1998 producen el documento "Escuela para la Vida y la Libertad".

Con este producto y una creciente organización estos colectivos configuran el principal impulso de la Constituyente Educativa, cuyo resultado es el Proyecto Educativo Nacional (PEN).

Las Redes Socioculturales son hijas de esta construcción. Se constituyen a partir del año 2000, en un proceso participativo donde fueron convocados los directores de cultura de las alcaldías, la Secretaría de Cultura y docentes especialistas de artes del Estado. La División Cultura de la Zona Educativa del Estado Aragua promovió un proceso intenso para la elaboración de un proyecto cultural que al tiempo que pudiera recuperar el acervo de la cultura popular –despreciado por la cultura dominante y exiliada de las instituciones escolares formales–. Se proponía la integración de dicho acervo a la vida de las instituciones educativas. El camino supone una gran complejidad –que desarrollaremos luego– en la medida en que las redes media(ba)n y deben aún superar las seculares disputas entre autoridades institucionales –sean territoriales o educativas– y los sujetos creadores de la cultura popular que la cultura burguesa y la burocracia oficial se habían encargado de mantener adecuadamente diferenciados, distanciados y confrontados. Los saberes populares fueron impugnados y proscriptos en las instituciones educativas bajo el manto de la legitimidad del único conocimiento válido: el científico. Claro que bajo la denominación engañosa de "conocimiento científico" las instituciones escolares suelen difundir una versión ciertamente grotesca y esclerosada de la ciencia. La "ciencia" pedagogizada suele configurar un pálido reflejo que oculta los procesos complejos y conflictivos que dan lugar a la creación, la experimentación y el debate típicos de la "ciencia" como actividad social históricamente condicionada y siempre sujeta a controversias, tensiones y paradojas.

El proyecto de las Redes Socioculturales expresaba el gran desafío del proceso revolucionario venezolano: construir lo nuevo a partir de lo viejo. Como señala Mirna Sojo, impulsora de su creación: "En 1999 aprobamos una nueva Constitución con el propósito de refundar una Nueva República, pero sabemos que una Nueva República, un Nuevo

Estado no es posible sin nuevos republicanos, nuevos ciudadanos".[13] Los hombres y mujeres que hacen la historia –y son condicionados por ella– son sujetos y a la vez objeto de disputa entre lo que está naciendo y lo que está muriendo.

Estas Redes Socioculturales debían (y deben), de este modo, constituir una fuerza innovadora y democratizadora expresando un momento de la batalla de ideas. Puede deducirse, pues, que los desafíos eran entonces (y siguen siendo) múltiples. De un lado, está presente la transformación radical del viejo orden –social, económico, institucional, y por supuesto educativo–. Ese es un primero y gran objetivo del camino revolucionario emprendido en Venezuela.

Pero este cambio profundo debía también dar respuesta a otras tensiones. La relación que se libraba entre el conocimiento científico y el conocimiento provisto por el sentido común expresaba una renovada complejidad. Repasemos el punto: la cultura escolar hegemónica fundada en la exclusión de muchos aspectos valiosos de la cultura popular se basaba en una concepción fetichizada de ciencia positiva. Por su parte, la ciencia es, en todo caso, una invención que es patrimonio de la Humanidad y cuyo valor excede el perfil caricaturesco, dogmático y abstracto que a menudo suele difundir la cultura escolar tradicional. El concepto neoliberal de "calidad educativa" no hizo más que agudizar este perfil cientificista cuyo principal objetivo se remitía (y se remite) al logro de una imposición cultural sobre la comunidad educativa, instalando así un modelo excluyente de conocimiento legítimo. La contracara de esta operación simbólica es la enajenación de los trabajadores de la educación y la conversión de los estudiantes en meros repetidores de contenidos ajenos a sus necesidades, intereses y curiosidades. Asumir esta limitación –es importante resaltar esta idea– no implica de ningún modo negar el valor del conocimiento científico "verdadero" (el que se produce a partir de la reflexión, la experimentación, el diálogo, la contrastación y el debate a veces destemplado) para acceder a la prometida "soberanía cognitiva".

Otro elemento controvertido que debemos incorporar al análisis es que tampoco toda la producción cultural desplegada en el seno del Pueblo es

(13) Sojo, Mirna. *Gobernabilidad Democrática en el Modelo de Gestión en el proceso de construcción de Redes. Alcances de la Experiencia de las Redes Socioculturales del Estado Aragua.* República Bolivariana de Venezuela, Ediciones El Cayapo/Macoya, julio de 2004, p. 15.

per se válida o valiosa. A veces el prejuicio, la superstición o simplemente el error constituyen parte del sentido común y esos elementos deben ser criticados con el mismo rigor que el cientificismo positivista pasteurizado.

Mencionaré un factor más que hace a la crítica de la educación reproductora: el reduccionismo racionalista e instrumental del conocimiento impuesto en las instituciones escolares así como la impugnación del afecto y el sentimiento –por un lado– o la eliminación del "hacer" como aspectos sustancialmente formativos. Dicho de otro modo, es requisito de toda educación emancipadora la necesidad de desarrollar todos los aspectos de la personalidad y la sociabilidad. Es parte de la disputa trascender la perspectiva reduccionista de la "calidad educativa" (neo) liberal y promover un proceso que articule el pensar, el decir, el sentir, el hacer y el convivir. Es decir, una educación integral.

Siendo el sistema educativo un lugar de confluencia de saberes, la discusión entre "lo viejo y lo nuevo" debe necesariamente articularse con la discusión entre lo "elitista y lo popular", entre lo "verdadero y lo falso", entre lo "endógeno" y lo "exógeno" y, finalmente aquí, entre el "racionalismo instrumentalista y la formación omnilateral".

Estos cinco órdenes de problemas –los procesos de transformación, la construcción de lo nuevo, la adecuada separación de los elementos valiosos de las culturas en convergencia, la combinación entre el desarrollo de "lo propio" y las aportaciones de "lo exógeno", y la construcción de una pedagogía integral– se dirimen en la creación de los Espacios Permanentes de Desarrollo Cultural-Curricular Endógeno.

Los EPDCUE suponen hoy una avanzada contra la vieja escuela. Se trata de una invención reciente que va desplegando su propio aprendizaje en la batalla por insertarse en la educación formal. Y en ese caminar, surgen avances, límites, contradicciones, interrogantes, disputas. Su desarrollo merece una atención fundamental por ser un ensayo sincero –pero no sabemos aún cuán eficaz– en la construcción de una pedagogía emancipadora.

Como se deduce de la argumentación que venimos sosteniendo, los EPDCUE nacieron no solo –ni inicialmente– de una preocupación únicamente pedagógica sino más bien cultural: su origen se sitúa en el rescate de la cultura popular como tarea simbólica impostergable de la Revolución Bolivariana. En efecto, la una preocupación de primer orden refería a cómo garantizar el derecho a la cultura que emana de la

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), siendo que dentro de la escuela sólo se benefician unos pocos estudiantes. Más aun: ¿cómo introducir la cultura endógena en lo pedagógico? Y junto con todo esto, ¿cómo devolverle al docente especialista de arte su rol pedagógico, siendo que su papel tradicional era la de un mero productor de eventos puntuales? Los objetivos eran, por tanto, múltiples y sumamente complejos de resolver pues implicaban cambios sustanciales en la cultura escolar.

Esta inspiración reparadora –el reconocimiento del acervo cultural de las tradiciones populares y emancipadoras– debía tener un correlato en la educación de niños, jóvenes y adultos pues las instituciones escolares deben convertirse en ámbitos de formación de los nuevos ciudadanos portadores de aquellos saberes que dan identidad y sentido individual y colectivo a las y los venezolanos.

La reivindicación de la cultura popular y su imprescindible (e impostergable) incorporación a la vida de las escuelas constituyen dos aspectos inescindibles de un proyecto que es político, cultural y pedagógico. Así, caben destacar dos dimensiones de los EPDCUE: por un lado, una nueva conceptualización de la cultura. Por otro, su carácter pedagógico entendido como proyecto subversivo de la tradicional cultura escolar.

Los EPDCUE, pues, aspiran a ser verdaderos arietes contra el "viejo régimen pedagógico", al menos en muchas de sus metas explicitadas... Su carácter enteramente novedoso reclama una atención sostenida, un apoyo explícito y paciencia para hacer emerger la educación liberadora como parte de un proceso revolucionario que es, como proponía Mariátegui, "creación heroica".

Estos Espacios se construyen a partir del relevamiento de "perfiles culturales" o conocimientos que componen la cultura popular. Sus contenidos son diversos: la gastronomía, las tecnologías propias de las comunidades, los saberes ancestrales, distintos modos de expresiones artísticas o productivas, etc. En los términos de miembros de las Redes:

> EPDCUE (...) es el parto con el que estamos avanzando en la cabeza de playa con la que le hacemos frente al sistema; en el proceso de desmontaje y rediseño del hecho educativo, no para hegemonizar bajo otro pensamiento único controlador, sino para descubrir y descubrirnos, en el propósito individual y colectivo, que en la red de la vida nos toca

ejercer para ser gente, vivir, amar y ser felices, donde somos miembros de un cuerpo, que se mueve con voluntad propia, en armonía y verdad.[14]

Su desarrollo reconoce distintas etapas, comenzando a estructurarse tras un proceso deliberativo que tuvo como principales protagonistas a los docentes especialistas en diálogo con artistas populares, referentes comunitarios, autoridades institucionales que impulsaron las primeras experiencias de recuperación de la cultura popular en el seno de la comunidad y se fueron luego insertando en las instituciones educativas.

Completando la definición de los EPDCUE en palabras de sus propios protagonistas:

> Los EPDCUE emergen como una práctica pedagógica o método que permite el proceso de aprender-aprender en forma integral y un sistema educativo digno y de calidad capaz de generar profesionales capaces y potencialmente preparados para ser productivos y transformadores de su entorno en pro del buen vivir, y desarrollo sustentable del país. Algunos de los alcances u objetivos obtenidos con los EPDCUE son: a) promover y desarrollar la conciencia social en los ciudadanos no solamente los estudiantes sino sus representantes y comunidades, b) Promover el desarrollo integral de los y las ciudadanas, c) Transformar la escuela como centro del quehacer comunitario y las comunidades en espacios del quehacer educativo, d) Permitir la organización y administración escolar con una nueva geometría del poder, enfocado al esquema de colectivo de educación escolar, e) Minimizar la fragmentación del saber integrando las áreas del aprendizaje y f) Lograr la integralidad del aprendizaje lo cual permite profundizar las dimensiones del saber como son ser, hacer convivir y conocer. Se plantea o sugiere que el mapeo elaborado desde la escuela como centro del quehacer comunitario permita la construcción colectiva a través de la unión de todos los mapeos locales, parroquiales y regionales, realizar aportes al plan local de desarrollo social acompañado del calendario cultural local; que además su unión a nivel parroquial, municipal y regional permitirá establecer el Calendario cultural en esas instancias. De esta forma se fortalecen las relaciones comunidad-escuela y se hacen aportes al Plan Nacional Simón Bolívar.[15]

---

(14) José Bueno, Municipio Urdaneta. "EPDCUE: Educación para la Liberación".
(15) Oswaldo Barreto y Evelin García. "Propuestas e ideas para consolidar y avanzar con una visión compartida. Del proyecto de redes al método de Espacios Permanentes para el Desarrollo Cultu Curricular en el Estado de Aragua".

Los días en los que se implementan los EPDCUE se produce una profunda transformación de la dinámica institucional: se conforman grupos transversales de estudiantes, se reconfigura el uso del tiempo y del espacio, otros saberes pasan a ocupar el lugar de la legitimidad cognitiva en la escuela y se establecen otros vínculos entre educadores y educandos. En algunas de las instituciones los días de EPDCUE son denominados por los y las estudiantes como "el día feliz", denominación que ha generado controversias entre los propios docentes. Queda planteada la pregunta: si los días de EPDCUE son "días felices", ¿cómo serían los otros días en los que se replica el modelo pedagógico habitual?

Cabe consignar que se registran otras innovaciones dentro de las instituciones educativas. Las nuevas configuraciones de los Proyectos de Aprendizaje (PA) y los Proyectos Educativos Institucionales Comunitarios (PEIC) van impulsando transformaciones en las relaciones pedagógicas y el modelo de trabajo docente. Se propicia un papel mucho más activo de los y las docentes en el desarrollo del currículo, se apunta a la superación de la estructura disciplinar –conformándose áreas–; se intenta ligar la teoría a la práctica, y hacer de la vida extramuros un lugar de aprendizaje individual y colectivo. Los Proyectos de Aprendizaje se remiten al Aula y los Proyectos Educativos Institucionales Comunitarios son del ámbito de la totalidad de las instituciones en diálogo con sus respectivas comunidades territoriales.

Con estos cambios se registran modificaciones en el modo de planificar y evaluar los aprendizajes, se transforman los mecanismos de gobierno y gestión de las instituciones y las aulas y se va asistiendo –no sin tensiones y resistencias– a una gradual mutación de la vida en las aulas (y fuera de ellas).

Los EPDCUE complementan de tal modo los avances que se van logrando con las nuevas disposiciones de PA y PEIC a lo que debe adicionarse la implantación del Programa Todas las Manos a la Siembra (PTMS), que introduce la idea de producción agrícola como parte del currículo formal, aportando un instrumento concreto para la superación de la división social del trabajo dentro del Sistema Educativo Formal.

EPDCUE, PEIC-PA y PTMS van convergiendo en una estrategia combinada y compleja de subversión de las instituciones educativas, en línea con el proceso de transformación revolucionaria del orden que encuentra en Venezuela sus modos específicos de realización.

Cerrando la introducción

El desafío que nos proponemos en este libro es recorrer el esfuerzo creador de una pedagogía emancipadora. Los resultados de este gigantesco esfuerzo no están asegurados, pero hemos observado ya la emergencia de los primeros ensayos y la construcción de respuestas colectivas que van influyendo en la vida de las instituciones y dando nuevos impulsos renovadores.

De manera gradual pero sostenida se van implementando pasos concretos, a partir de una gran voluntad transformadora, en la creación de una educación liberadora.

Reiteramos que para comprender los EPDCUE hay que entender las Redes Socioculturales, pero para ello es necesario conocer la historia de las luchas pedagógicas; las herencias pedagógicas del pasado remoto como inmediato; los vaivenes de la política educativa en el contexto de la Revolución Bolivariana, con sus complejidad y tensiones, creaciones y retrocesos.

El libro que estamos introduciendo seguirá un derrotero para hacer inteligible y sensible el proceso de construcción de la educación que soñó y ensayó Simón Rodríguez, antes de ser derrotado en la batalla cultural y política de su tiempo. No se trata, claro, de copiar sus fórmulas sino de apropiarse de los valores y principios –filosóficos, pedagógicos, ético-políticos– y recrear en estas nuevas condiciones históricas las posibilidades una pedagogía consistente con el proceso social más general instaurado en Venezuela desde 1998.

En la primera sección partimos del contexto de transformaciones actuales en Venezuela a través del análisis circunstanciado de su legislación. Recorreremos sucintamente contenidos fundamentales de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y las leyes que dan sustento jurídico a la transición socialista. Este marco es indispensable para comprender la política educativa y con ella los EPDCUE. Como parte del marco general recuperaremos la tradición dando especial relevancia al proyecto pedagógico de Simón Rodríguez. Seguiremos con un capítulo referido a la política educativa nacional, recuperando sus antecedentes inmediatos y los contenidos que expresa la Ley Orgánica de Educación.

Una segunda sección abordará de manera más o menos sistemática el proceso de creación de las Redes Socioculturales y los EPDCUE. Tras

recorrer su génesis y desarrollo, avanzaremos en un estado de situación según la información disponible en este trascendental año 2012.

En la última parte esbozaremos una serie de reflexiones teóricas para intentar dar cuenta de la marcha emprendida, sus avances, sus incertidumbres, sus insuficiencias, sus alcances y sus límites.

Sección I

Contexto histórico, político y pedagógico de los EPDCUE y las redes

Capítulo 1

Educación en Revolución

1.1. Breves notas de coyuntura *(en claves de complejidad y revolución)*

Venezuela está cambiando de manera profunda y acelerada. Su líder Hugo Chávez declaró la voluntad política de construir el Socialismo del Siglo XXI, pero no se trata de una decisión personal tomada en la cúspide del poder institucional. Dicho proyecto se revela como una construcción colectiva en diálogo permanente del gobierno con el pueblo y sus organizaciones.

Estamos (re)escribiendo estas líneas en abril de 2012 cuando la realidad mundial y, específicamente, la de nuestra región manifiestan mutaciones impensables hace apenas algo más de una década. Los años 90 expresaron un escenario que imponía el proyecto neoliberal-conservador como único "aceptable" en nuestros países. Buena parte de los países de la región venían precedidos de experiencias dictatoriales que constituyeron la vía regia para la implementación de las políticas fundadas en el Consenso de Washington.

Es claro que hubo hitos de la resistencia popular en nuestro continente, aunque en un contexto internacional de derrota cultural e ideológica de las concepciones transformadoras y revolucionarias. La Nueva Derecha convirtió al Estado en un elemento clave para la instalación de los regímenes mercantiles y autoritarios.

La retórica hegemónica tenía como blanco lo estatal, lo público, lo colectivo y se desplegaban innumerables estrategias comunicacionales para imponer el pensamiento que proclamaba la primacía de la competencia, la "naturaleza"[16] individualista de los hombres, la consiguiente relevancia de la desigualdad como el estímulo para llegar a la meta.

(16) Existe un debate histórico que hoy adquiere una renovada vigencia, acerca de la existencia de una "naturaleza" de lo humano. De un lado, las corrientes esencialistas definen de un modo inflexible una determinada caracterización del ser humano como especie. Las corrientes existencialistas, por el contrario, afirman que –como señala

Estas concepciones se tradujeron en políticas públicas que tuvieron como ejes la privatización de las empresas públicas, el desmantelamiento de las instituciones estatales de bienestar (con expresos procesos de vaciamiento y reconfiguración de la salud, la educación, la previsión social, etc.), la flexibilización laboral, el ajuste fiscal, y otras medidas que constituyeron recetas replicadas en nuestra región prácticamente sin variantes en el último cuarto del siglo XX. Pero ese modelo como paradigma hizo eclosión con el cambio de siglo. Esto se expresó en estallidos populares que pusieron fin a un ciclo hegemónico.[17]

Con el triunfo electoral de Hugo Rafael Chávez Frías en 1998 se abrió un proceso complejo, contradictorio e inédito de instalación de gobiernos que proclamaron la voluntad de dar una vuelta de hoja a las políticas neoliberales y desarrollar modelos económico-sociales, político-institucionales y culturales fundados en principios de justicia social y participación democrática, dándole un sentido enteramente nuevo a las democracias en Nuestra América.

De esos vientos surge un nuevo cuadro de época, cuyo primer elemento significativo es un renovado proceso de unidad nuestroamericana. En efecto, a pesar de fuertes matices en los respectivos proyectos nacionales, se va articulando la convicción colectiva de la importancia de la unidad estratégica de nuestros países. Dicha convicción se expresa –de menor a mayor– en los nuevos mecanismos de resolución de conflictos entre nuestros países; en la asunción de posiciones unificadas como bloque en el escenario mundial; en el incremento del intercambio e iniciativas conjuntas en el vínculo entre nuestros países –como la cláusula democrática que aísla cualquier intento de golpe de Estado–; en la institucionalización de la vida regional como la creación de UNASUR, la reformulación del Grupo Río y últimamente la Comunidad de Estados de Latinoamérica y el Caribe (CELAC), entre otros. Las tendencias que los ideólogos neoliberales explican como "globalizadoras y mercantiles" aquí se revelan (y se rebelan) como proyectos de unidad de los diversos –e inclusive de los muy diversos– para construir posiciones compartidas.

Paulo Freire– el ser humano "no es, está siendo". Dichas concepciones antropológicas y sociológicas son, desde luego, soportes tanto de prácticas políticas como pedagógicas. Escribimos estas líneas desde la concepción existencialista del ser humano como "fenómeno", "proceso", "sujeto" y "producto" histórico-social.

(17) No estamos afirmando que desapareció completamente del horizonte el modelo neoliberal-conservador –de hecho está siendo reproducido por algunos de los gobiernos de nuestros países– sino de su destitución como modelo único e incuestionable.

Un segundo dato de estos procesos de unidad latinoamericana es la coexistencia de tres grandes proyectos de sociedad, por decirlo de algún modo. En primer lugar están aquellos gobiernos que asumen –más o menos aggiornados– la continuidad del proyecto neoliberal conservador. Se inscriben claramente en esta opción hoy Chile, Colombia, México, Panamá, Costa Rica, Honduras.[18] En segundo lugar, y por oposición, aquellos países que han proclamado su voluntad de construir el Socialismo del Siglo XXI. Desde el ejemplo de Cuba, fueron incorporándose al proyecto con todas sus especificidades y complejidades Venezuela, Bolivia, Ecuador, Nicaragua, Dominica, Antigua y Barbuda, San Vicente y Granadina. Esos países integran la Alternativa Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América y van generando importantes innovaciones en materia de relaciones, acuerdos, iniciativas comunes entre sus respectivos pueblos y gobiernos.

En tercer lugar hay un grupo de países con gobiernos que han avanzado en rupturas significativas con la herencia neoliberal sin proponerse explícitamente un cambio de sistema social. Las medidas antineoliberales que dispusieron les valió el odio de sus respectivas clases dominantes, que no desprecian ninguna acción destituyente defendiendo así el punto de vista de las nuevas derechas locales asociadas a las agencias imperiales norteamericanas. La ofensiva contra los gobiernos nacional populares o reformistas se expresa en un persistente y creciente hostigamiento mediático, cultural y político de los antiguos dominadores. Aquí revistan países como Brasil, Argentina, Uruguay, Paraguay.[19]

Estos tres grandes proyectos de sociedad han desplegado modelos político-educativos que, de modo congruente, se adecuan a la orientación política más general.

El caso de Chile es paradigmático en la medida en que la gestión de la Concertación no revirtió el modelo mercantilista inaugurado por la

(18) Honduras fue aislado hasta hace muy poco en respuesta al origen espurio de su actual gobierno, nacido de la destitución golpista del anterior presidente Mel Zelaya y unas elecciones amañadas y denunciadas como ilegítimas. Por su parte, Paraguay fue un intento exitoso de los modelos denominados "golpe suave" que, a diferencias de los golpes sangrientos de las décadas pasadas, ahora se implementan a través de la combinación de mecanismos comunicacionales e institucionales, con el apoyo de los poderes del Estado.
(19) El triunfo de Humala en segunda vuelta en junio de 2011 cambió el escenario del Perú, gobernado hasta entonces por representantes desembozados del neoliberalismo, como Alan García. La orientación del actual gobierno peruano es, sin embargo, ciertamente contradictoria.

dictadura pinochetista, y el actual gobierno de Sebastián Piñera viene profundizando medidas ratificatorias de la privatización educativa, con la consiguiente reducción del espacio público y el creciente abandono de la concepción de Estado como garante de derechos de ciudadanía. El país trasandino ha sido, en 2011, un escenario de masivas movilizaciones sociales contra el modelo mercantilista –incluida una consulta popular donde votaron más de un millón de participantes por la educación pública y gratuita–. Otros movimientos se registraron en países como Colombia frente a intentos de gobiernos derechistas de profundizar la desresponsabilización del Estado en materia educativa.

Los países del ALBA, por su parte, vienen ensayando nuevos modelos de sociedad y consecuentemente de educación. Desafían desde la creatividad los rígidos cánones de la "calidad educativa" tecnocrática y neoliberal que constituye la corriente dominante en el mundo.

El tercer grupo de países priorizó procesos de desmercantilización educativa de manera parcial privilegiando la creación de mecanismos para asegurar el acceso de niños y jóvenes al sistema educativo. El caso argentino es un buen ejemplo de una política educativa que desarrolló, en consonancia con otras políticas sociales, estrategias de incorporación a las instituciones escolares por medio de asignaciones en dinero que tienen como contrapartida la exigencia de asistir a la escuela y realizar controles de salud. En sentido convergente, la entrega de computadoras a los estudiantes del nivel secundario constituye un valioso dispositivo que puede contribuir a la democratización del conocimiento.

Desde este marco ciertamente complejo leemos lo que viene ocurriendo en Venezuela, que está encarando un proceso de profundas transformaciones en todos los órdenes de su vida como sociedad. Es aquí donde el estudio de las Redes Socioculturales adquiere un sentido que incluye su especificidad y original naturaleza, pero la inscribe en un proceso colectivo de búsqueda de una educación emancipadora. Es por eso que para hablar de las redes es indispensable hablar de la política nacional y de la política educativa. Los EPDCUE se reconocen como un aspecto de la política educativa nacional, como expresión del Proyecto Educativo Nacional, como deriva de la Constituyente Educativa, y también como ALBAcea del legado de Simón Rodríguez. En sentido convergente cabe mencionar la significación de la reforma que culminó en la nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y las sucesivas leyes aprobadas por la Asamblea Nacional.

Estas herramientas normativas marcan notables procesos que dan cuenta de la originalidad de estas Nuevas Repúblicas.

El recorrido por estas "estaciones" de las cuales las Redes y los EPDCUE se consideran legítimos herederos nos parece inevitable para comprender el contenido, sentido y desafíos de estas innovaciones que son pedagógicas pero, también, filosóficas, culturales y políticas.

La educación en Venezuela –según los discursos oficiales y oficiosos– afirma que se propone contribuir a la conformación del Socialismo del Siglo XXI: la política educativa aspira a la formación de seres humanos integrales, a colaborar en la creación de una democracia protagónica y participativa, de una economía solidaria e igualitaria, de una cultura que contenga y respete las múltiples culturas. Pero esta declaración e inspiración de ideales y palabras se traduce en acciones que tienen efectos. ¿Qué es lo que está ocurriendo en el plano concreto de las instituciones educativas con ese proyecto profundamente transformador? Si una nueva legislación –la LOE– propone superar la división social del trabajo capitalista y construir un nuevo orden social, productivo, político y cultural, ¿cómo esa orientación va traduciendo en los hechos? Miraremos desde estos interrogantes más generales el caso de Aragua. Y en Aragua, las Redes Socioculturales y los EPDCUE como expresión de los esfuerzos transformadores para hacer nacer una educación liberadora.

Estas páginas nos permiten avanzar en respuestas que serán, por supuesto, parciales, pues ninguna realidad es eterna y las conquistas celebradas generan nuevas demandas y necesidades que reclaman nuevos esfuerzos creadores para ir elevando de modo gradual pero persistente el objetivo de construir una sociedad y una educación emancipadoras.

Un rasgo novedoso que trajo el cambio de siglo es que las profundas crisis orgánicas de nuestros países no se procesaron por vía de levantamientos insurreccionales y "tomas palaciegas". La expresión que asumió el camino transformador fueron fuertes movilizaciones continuadas por la vía electoral para avanzar en la consagración de gobiernos populares, que en los casos de Venezuela, Bolivia y Ecuador refundaron su legitimidad a través de procesos constituyentes y reformas constitucionales que habilitaron inéditos procesos institucionales, políticos, económicos, sociales, culturales y pedagógicos que colorean un nuevo mapa en Nuestra América. Dicho de otro modo, la vía pacífica encontró en la movilización sostenida de las organizaciones populares y el trabajo legislativo los pilares de la legitimidad del nuevo orden en construcción.

Otro rasgo notable de estos procesos –hasta donde se puede afirmar hoy– es que las nuevas Constituciones y las normas derivadas se fueron elaborando y sancionando a posteriori, luego de ensayos más o menos prolongados de nuevas formas de organización y prácticas sociales. Con más o menos extensión en el tiempo, todos esos procesos contaron con amplios momentos de deliberación vinculante en la ciudadanía, de carácter masivo.

Las Mesas del Agua en Venezuela –por ejemplo– fueron el prólogo de los Consejos Comunales y de las Comunas... El Frente de Educadores por la Constituyente, la Constituyente Educativa, el Plan Nacional de Educación y la invención de las Misiones y Proyectos Banderas fueron el antecedente de la Ley Orgánica de Educación.

Decimos que en este sentido justificamos nuestra recorrida por las normas jurídicas porque constituyen un "programa para la acción", que, dialécticamente:

- responden a un proceso de ensayo y debate colectivo expandido y profundo;
- van prefigurando la construcción de experiencias y ensayos que empiezan a generar respuestas a las necesidades colectivas;
- expresan al mismo tiempo relaciones de fuerza y marcan las posibilidades y límites de cada etapa;
- se presentan tras el ensayo como guías de construcción de la nueva realidad.

Insistimos: la Ley Orgánica de Educación es producto de un proceso previo, expresa relaciones de fuerza actuales, y marca la orientación a seguir para ir dando pasos en dirección al objetivo del socialismo que se propone construir Venezuela. Se trata, pues, de un orden social, una política pública y un modelo pedagógico que "están siendo".

Así, leer críticamente las leyes nos da pistas del sentido y de algunas definiciones para la construcción, en este caso del Socialismo del Siglo XXI, nos ayuda a ver el proceso como si nos detuviésemos en un recodo del camino a observar lo recorrido y a reconocer los avances. Claro que vislumbrar lo conquistado se completa con una perspectiva que analice las asignaturas pendientes hasta donde nos hoy nos llega la mirada.

Es interesante recuperar a modo ilustrativo que la Constitución en su artículo 3º advierte que la nueva sociedad, fraternal, solidaria, eman-

cipada, justa, tiene dos instrumentos privilegiados para constituirse: la educación y el trabajo, en ese orden. Esto también nos dice algo de los desafíos de la política educativa y de la educación pública. Lo veremos más adelante. Esta lectura nos permitirá atender los aspectos de la educación acerca de para qué modelo de ciudadanía, para qué modelo de política y de sociedad deben formar las instituciones escolares.

De este análisis, surgirá una agenda de tópicos muy importantes para trabajar con los propios protagonistas.

1.2. Normativa como guía de un nuevo proyecto educativo nacional

1.2.1. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela

El análisis de la Constitución nos parece fundamental en la medida en que revela el grado de las luchas alrededor de la democratización de la riqueza, el poder y el conocimiento, y sus resultados en la coyuntura. Considerada en su contexto, la letra de la nueva Carta Magna bolivariana expresa un punto de inflexión en el proceso político y social.

En todo caso, la educación pública y la política educativa deben traducir en su terreno acciones que conduzcan a la formación de personas capaces de convertir la letra constitucional en realidades efectivas. El nuevo orden que va induciendo la Constitución, las leyes y los proyectos son verdaderas guías de acción para el campo pedagógico: hay que pensar escuelas que formen el hombre y la mujer para esta nueva sociedad que está naciendo. Y esa formación exige que los grandes enunciados se traduzcan en proyectos pedagógicos consistentes y funcionales a lo que se quiere construir. Esto obliga a reformular toda la vieja educación, que ahora se orienta hacia nuevos fines, supone otros modos de construcción del currículo, otras formas de organización del trabajo docente –y por tanto reclama cambios en la formación inicial y permanente–, así como nuevas relaciones de la educación con el trabajo, con lo público y con la ciudadanía, que van ampliando su extensión y profundidad. Conocer la legislación no es, pues, un ejercicio académico o literario: es una exigencia para la reflexión y la acción pedagógicas. Un gigantesco desafío de la transición a una educación emancipadora es traducir las promesas constitucionales y legales en discursos, prácticas, estructuras, dinámicas, relaciones, afectos que de un impulso vital a la creación pedagógica rodrigueana y socialista.

La CRBV nos comienza a señalar, con toda la legitimidad de su origen, qué modelo educativo para qué modelo de sociedad hay que ir desarrollando. Cambian los valores y principios fundantes de la sociedad, cambian las instituciones y los actores, cambian las estructuras y las relaciones, y es natural que deba cambiar también la educación.

Veamos qué cosas deben orientar la construcción de un proyecto político-pedagógico consistente y coherente con la Carta Magna.

La nueva norma fue sancionada en diciembre de 1999. La letra define taxativamente que "la soberanía reside intransferiblemente en el pueblo, quien la ejerce directamente (...) e indirectamente. (...) Los órganos del Estado emanan de la soberanía popular y a ella están sometidos" (art. 5º).

La Constitución expresa una voluntad popular de naturaleza refundacional:

> (...) con el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado, que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común (...) para esta y las futuras generaciones; asegure el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación ni subordinación alguna; promueva la cooperación pacífica entre naciones e impulse y consolide la integración latinoamericana de acuerdo con el principio de no intervención y autodeterminación de los pueblos, la garantía universal e indivisible de los derechos humanos, la democratización de la sociedad internacional, el desarme nuclear, el equilibrio ecológico y los bienes jurídicos ambientales como patrimonio común e irrenunciable de la humanidad; en ejercicio de su poder originario.[20]

La República reivindica su naturaleza libre e independiente "y fundamenta su patrimonio moral y sus valores de libertad, igualdad, justicia y paz internacional en la doctrina de Simón Bolívar, el Libertador".[21]

Las constituciones deben leerse en el marco de su propio contexto histórico. Si uno de los pilares de las políticas fundadas en el Consenso de Washington fue la profundización del sentido mercantil de la producción

(20) Preámbulo
(21) Artículo 1º.

–y muy especialmente la apropiación privada de recursos naturales no renovables–, una de las primera medidas que establece la nueva política bolivariana es la defensa de ese patrimonio social. Allí se enuncia la propiedad pública de los recursos naturales (artículo 12º).[22] Hay que leer este pronunciamiento, una vez más, como expresión de una voluntad política de defensa de la soberanía popular.

La Constitución, por vía del reconocimiento de una serie de derechos laborales, pone fuertes límites al poder del capital en las empresas (arts. 87º, 88º, 90º, 91º, 93º, 96º, 97º). En la Constitución vigente también se reconoce el derecho de trabajadores y comunidades para desarrollar emprendimientos cooperativos con un rol promotor del Estado en materia de iniciativas de la economía solidaria (art. 118º).

También se plantean los criterios de descentralización con fines de profundizar la democracia en la gestión de la cosa pública (arts. 157º y 158º). Las leyes posteriores de Consejos Comunales, de Comunas y la Ley Orgánica del Consejo Federal de Gobierno apuntan en este sentido, como veremos más adelante.

Algunas cuestiones hacen a la "calidad institucional" en clave de democracia sustantiva: todos los cargos son revocables; los diputados deben dar cuenta anualmente de su gestión ante los electores de su circunscripción (art. 197º). Los ministros pueden ser removidos frente a una moción de censura aprobada por mayoría legislativa (art. 240º) y deben informar anualmente de su labor a la Asamblea Nacional (art. 246º). También el vicepresidente puede ser removido, y el Presidente sometido a un referéndum de revocatoria.

En el caso de la justicia nos parece significativo el lugar de reconocimiento que se le otorga a sistemas de justicia que coexisten dentro de Venezuela, practicados por los pueblos indígenas. En su artículo 260º reconoce la justicia de los pueblos originarios –siempre que no sea contraria a la CRBV– lo cual genera inéditas transformaciones en el reconocimiento de los derechos colectivos históricamente negados, impugnados y perseguidos. Esta definición

(22) Si bien es cierto que PDVSA ha sido una empresa estatal y no sufrió los embates privatizadores, en rigor fue un coto privado de los sectores del privilegio de Venezuela, gestionado por actores estatales. Con el proceso abierto en 1999 cambia de modo antagónico la direccionalidad, organización y uso de la producción hidrocarburífera, especialmente tras el fallido sabotaje realizado a fines de 2002.

contiene implicancias de las más diversas: jurídicas, políticas, culturales, filosóficas, teóricas y prácticas. Es necesario advertir que semejante cambio –que podemos calificar sin exageración como "civilizatorio"– tendrá resonancias y plantea desafíos al sistema educativo y a la dinámica de las instituciones escolares así como a las relaciones pedagógicas.

El Título III se denomina "De los Derechos Humanos y Garantías, y de los Deberes" y establece:

> El Estado garantizará a toda persona, conforme al principio de progresividad y sin discriminación alguna, el goce y ejercicio irrenunciable, indivisible e interdependiente de los derechos humanos. Su respeto y garantía son obligatorios para los órganos del Poder Público (…).[23]

Más adelante señala y completa:

> Todo acto dictado en ejercicio del Poder Público que viole o menoscabe los derechos garantizados por esta Constitución y la ley es nulo; y los funcionarios públicos (...) que lo ordenen o ejecuten incurren en responsabilidad penal, civil y administrativa, según los casos, sin que les sirvan de excusa órdenes superiores.[24]

Parece evidente que esta formulación intenta prevenir el mal desempeño de la función pública poniendo por delante de la gestión la efectivización del derecho; y lo más interesante es que no disculpa la violación de las garantías a partir de un supuesto acto de obediencia. Hay que ver que en esta formulación se expresa una verdadera mutación en las características del empleo público, no pensado ahora para seguir unas reglas sino para garantizar ciertos derechos inalienables, imprescriptibles e indelegables que el Poder Público debe tramitar en beneficio de la ciudadanía, de carácter universal y exigible.

Se enuncian sucesivamente una serie de derechos reconocidos en la tradición liberal: al amparo, a la defensa en juicio, al acceso a la información, a la vida y contra la tortura, otros dispositivos que eviten, o sancionen, por el sometimiento de una ciudadana o ciudadano al sufrimiento físico o psíquico, y obviamente la muerte. También se protege el derecho a peticionar.

---

(23) Art. 19º.
(24) Art. 25º.

Se aborda la cuestión de la ciudadanía, se admite que un venezolano adquiera otra ciudadanía y conserve la ciudadanía venezolana –art. 34º–, pudiendo renunciarse a la misma y en ciertas circunstancias recuperarla.

El Capítulo III retoma la enumeración de los derechos civiles: a la vida, a la libertad personal, al pensamiento y la expresión, al respeto de la integridad física, psíquica y moral, a la inviolabilidad del domicilio y las comunicaciones privadas en todas sus formas, al debido proceso, a la libre circulación, a peticionar, a asociarse con fines lícitos, a reunirse, a ser protegida por parte del Estado frente a situaciones de amenaza, a la libertad de culto, de conciencia –entre los artículos 43º al 61º inclusive–.

En el artículo 68º, dentro de la categoría de derechos políticos, se establece que "se prohíbe el uso de armas de fuego y sustancias tóxicas en el control de manifestaciones pacíficas". Esta definición acerca de los modos de intervención del Estado en contextos de conflicto social[25] da cuenta de una orientación que contrasta con las posiciones represivas de la derecha neoliberal. Allí está la memoria del trágico Caracazo de 1989 que tuvo como consecuencia de la violencia estatal el asesinato a mansalva de centenares (algunas fuentes hablan de miles) de ciudadanos y miles de heridos por la acción de las fuerzas de seguridad de aquél entonces.

El Capítulo IV refiere a los derechos políticos donde se explicita el derecho a la participación ciudadana estableciendo en su artículo 70º señala:

> (...) son medios de participación y protagonismo del pueblo en ejercicio de su soberanía, en lo político: la elección de cargos públicos, el referendo, la consulta popular, la revocación de mandato, la iniciativa legislativa, constitucional y constituyente, el cabildo abierto y la asamblea de ciudadanos y ciudadanas cuyas decisiones serán de carácter vinculante, entre otros; y en lo social y económico: las instancias de

(25) En sociedades compuestas por clases portadoras de intereses antagónicos el conflicto constituye una dinámica inherente de la vida social. En rigor, es posible hipotetizar que aún cuando el capitalismo sea un recuerdo de triste memoria, las sociedades humanas tendrán renovados conflictos que surgen de toda construcción colectiva. Ahora bien, un aspecto sustancial que distingue a distintos modelos de políticas públicas alrededor del conflicto social es de qué modo interviene el Estado para procesar dicho conflicto. Las opciones de la CRBV y las prácticas históricas de las clases dominantes en nuestros países son absolutamente antagónicas. Incluso la violencia fascista desatada en febrero de 2014 se encontró con una repuesta del Estado sumamente prudente y (menos que) proporcional frente a la brutal agresión opositora. Inclusive se levantaron voces exigiendo una respuesta estatal de mayor violencia que detuviera con eficacia el accionar guarimbero.

> atención ciudadana, la autogestión, la co-gestión, las cooperativas en todas sus formas incluyendo las de carácter financiero, las cajas de ahorro, la empresa comunitaria y demás formas asociativas guiadas por los valores de la mutua cooperación y la solidaridad.

En la propuesta de reforma constitucional –que no pudo ratificarse en la única derrota electoral del gobierno desde su inicio en 1999– mantiene la formulación pero le agrega tras el enunciado "en el ejercicio de su soberanía" lo siguiente: "y para la construcción del socialismo". Deja establecido el artículo 72º que "todos los cargos y magistraturas de elección popular son revocables".

También se otorga un amplio espacio a los derechos sociales y de las familias (capítulo V):

> El Estado protegerá a las familias como asociación natural de la sociedad y como el espacio fundamental para el desarrollo integral de las personas. Las relaciones familiares se basan en la igualdad de derechos y deberes, la solidaridad, el esfuerzo común, la comprensión mutua y el respeto recíproco entre sus integrantes. El Estado garantizará la protección a la madre, al padre o a quienes ejerzan la jefatura de la familia.[26]

El tratamiento de este tema refleja una relevancia que debe ser comprendida en sus amplísimos alcances. En este punto debemos realizar dos observaciones fundamentales. En primer lugar, la asunción de un papel protector del Estado, promotor y garante de derechos. La segunda cuestión refiere al modelo de relaciones íntimas, "puertas adentro del hogar", contempladas en la Constitución. Para horror de la perspectiva (neo)liberal, hay aquí una "intromisión" que pretende regular las relaciones familiares, corriendo el límite de lo público al plano doméstico donde debe regir un cierto tipo de vínculo explicitado en la letra constitucional.

En dirección convergente se establecen derechos a la niñez, a la juventud, a la ancianidad, a quienes poseen discapacidad en sus artículos 78º a 81º. El artículo 82º defiende el derecho a la vivienda, el siguiente a la salud, definido como "un derecho social fundamental, obligación del Estado, que lo garantizará como parte del derecho a la vida".

---

(26) Art. 75º.

El derecho al trabajo es extensamente tratado en los artículos 87º al 97º en los que se plantea como derecho y deber de todos, se exige equidad e igualdad entre géneros, se le asigna al Estado la responsabilidad de generar empleos, se defiende la progresividad e intangibilidad de los derechos y beneficios laborales prohibiéndose cualquier mecanismo de discriminación. Se establece la jornada de trabajo, que no excederá las ocho horas, y se prohíbe a todo patrón obligar al trabajador a realizar horas extras. El salario a percibir debe siempre asegurar una vida digna cubriendo para el trabajador y su familia "las necesidades materiales, sociales e intelectuales" (art. 91º). Se establece un salario mínimo que será ajustado anualmente. Luego en su Capítulo VI establece derechos educativos –que veremos luego, con el análisis de las políticas actuales–. [27]

El Capítulo VIII (arts. 119º a 126º) remite a los Derechos de los Pueblos Indígenas, enumerándose allí los derechos a: información y consulta sobre explotación de recursos naturales en territorios indígenas, derecho a la salud, respeto a sus formas económicas, e incorporación de representantes de los pueblos indígenas en todos los ámbitos estatales deliberativos. Advierte que estos pueblos cuyos derechos son reconocidos son parte de un único Estado, una única Nación y un único Pueblo. De este modo, la redacción pretende saldar la tensión entre un proyecto nacional y su capacidad de reconocer lo diverso.

Finalmente aquí, es importante recuperar un enunciado de su artículo 3º en el que postula los fines humanistas de este proyecto social y le da un lugar privilegiado a la educación y el trabajo, a los que define como "los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines".

Vemos pues que estamos en presencia de un modelo que va redefiniendo fuertemente las relaciones entre Estado, Sociedad y Educación. Y que la educación, expresamente, viene a constituirse como un instrumento de primer orden para asegurar los fines sociales, culturales, políticos y económicos que la Carta Magna sostiene.

Este modelo se ve refrendado en el Proyecto Nacional Simón Bolívar, Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013. De este documento se desprenden, entre otras

(27) El último día de abril de 2012 se sancionó la Ley Orgánica del Trabajo, los Trabajadores y las Trabajadoras que profundiza las conquistas de los trabajadores como sujeto social y, fundamentalmente, como sujeto de derecho.

cosas, orientaciones de política educativa. Avancemos en la descripción comentada de este instrumento de gobierno.

1.2.2. El Proyecto Nacional Simón Bolívar

La presentación del texto declara que "este documento define las Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación para el período 2007-2013. (...) En este período (...), se orienta Venezuela hacia la construcción del Socialismo del Siglo XXI...".[28]

En el documento se postulan siete grandes directrices: la creación de una nueva ética socialista; la supremacía de la felicidad social; la democracia protagónica y revolucionaria; el modelo productivo socialista;[29] una nueva geopolítica nacional; la revalorización del potencial energético venezolano y un compromiso con una nueva geopolítica nacional.

El PNSB, segunda "hoja de ruta" que propone el gobierno bolivariano, marca una orientación que profundiza los postulados de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, sancionada años antes. Y en las formulaciones del Plan hay implicancias pedagógicas implícitas y explícitas. Revisemos algunas de las definiciones que ponen en juego la exigencia de acciones pedagógicas.

El profundo cambio moral que se está propiciando para la fundación del nuevo orden reclama una transformación interior de las personas. Esa conquista tiene aristas eminentemente (aunque no solo) pedagógicas. Pero este aprendizaje de una nueva ética no se circunscribe a las instituciones educativas: debe permear el conjunto de prácticas y relaciones sociales. En ese sentido, cada ámbito donde se despliegan proyectos humanos se transforma en un potencial territorio de construcción de una nueva ética que pueda gobernar un proceso cuya fuerza humanizadora permita convertir a hombres y mujeres en personas y ciudadanos justos, solidarios y felices.

---

(28) Plan Nacional Simón Bolívar. Líneas Generales de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013. Ministerio de Educación Popular para la Comunicación y la Información, Caracas, Venezuela, p. 3.

(29) Se señala, a propósito del modelo productivo, que se apuesta a una profunda transformación del orden social en el cual "se buscará la eliminación de su división social, de su estructura jerárquica y de la disyuntiva entre la satisfacción de las necesidades humanas y la producción de riqueza subordinada a la reproducción del capital". La formulación entraña un verdadero cambio civilizatorio.

Estas afirmaciones contienen ya una fuerte resonancia educativa, teórica y práctica, de discurso y de acción: no se trataría de leer, memorizar y repetir ante una mesa examinadora los contenidos de un manual de la moral revolucionaria, sino más bien de poner en acción esos valores que cimenten una sociedad liberadora e igualitaria. Este mandato abre una gran cantidad de interrogantes acerca de los modos de construcción de una ética socialista. No hay pocos casos en que las prácticas que son legitimadas por discursos emancipadores terminan reproduciendo relaciones de dominación y efectos de sometimiento. La orientación de construir colectivamente una nueva moral en una sociedad surge repudiando la vieja moral. Esta decisión no es ni puede ser un camino lineal que se resuelva por decreto, sino un duro y largo proceso de desaprender y reaprender. Reconoce atajos, escollos, bifurcaciones, curvas, callejones que obligan a una vigilancia permanente para ver el modo en que se va forjando ese camino, que se abre paso desde el pasado y fuertemente condicionado por la supervivencia de esos rasgos del pasado que la nueva sociedad puja por superar. ¿Cómo está ocurriendo este aprendizaje en Venezuela?

La formación para la igualdad y la participación orientada a la autonomía personal y colectiva tiene sin dudas implicancias sobre el modelo educativo a (re)construir. La prioridad hacia los más postergados se expresa en la satisfacción de sus necesidades pero también –para el caso de los distintos ámbitos sociales– en el estímulo de sus capacidades como gobernantes, como intelectuales, como productores libres. El ser humano aparece como el centro y la prioridad de la política pública, y de la organización de toda la vida social.

Esta definición exige también un modelo de trabajo en las instituciones educativas y también un cierto tipo de relación pedagógica, por tanto de trabajo docente.

La sección II.3.4 enuncia el compromiso de "profundizar la universalización de la educación bolivariana", agregando como objetivos la extensión de la cobertura; permanencia y continuidad de todos y todas en el Sistema Educativo; fortalecimiento de la educación ambiental, la identidad cultural, la promoción de la salud y la participación comunitaria. A los fines de asumir su rol como Estado garante, se plantea la extensión de la responsabilidad por el mejoramiento permanente de la infraestructura escolar.

En relación a algunas de las definiciones expresas para el campo pedagógico, se explica la exigencia de adecuar el modelo educativo al

modelo productivo socialista; fortalecer una pedagogía investigativa (por oposición a la predominantemente repetitiva y memorística), desarrollar la interculturalidad y profundizar los niveles de expansión cuantitativa, apuntando a universalizar la educación superior pero concebida como un proyecto pedagógico social y culturalmente pertinente.

Las Redes y los EPDCUE pueden encontrar en estos puntos fuentes inspiradoras de su concreción. Convergentemente, otro aspecto muy presente en las instituciones educativas es el cultural, y también en relación a este punto hay indicaciones muy claras en lo referido a la generalización de una cultura "que fortalezca la identidad nacional, latinoamericana y caribeña", lo que se logrará salvaguardando y socializando el patrimonio cultural, insertando al movimiento cultural en los distintos espacios, promoviendo el diálogo intercultural, etc.[30]

En la directriz referida al Modelo Productivo Socialista hay referencias expresas relativas a la producción del conocimiento a través de la investigación. Entre sus objetivos se plantea el de "fomentar la ciencia y la tecnología al servicio del desarrollo nacional y reducir las diferencias en el acceso al conocimiento".[31] En puntos posteriores retoma esta idea y la vincula al fortalecimiento de carreras científicas, de centros de investigación, de articulación de centros de investigación con empresas productivas, evaluando los resultados de esas iniciativas y potenciando "redes de conocimiento y de capacitación para el trabajo en todos los niveles del sistema educativo" (IV.3.12.4).[32] Varios de estos aspectos son retomados en el acápite referido a la directriz Nueva Geopolítica Nacional y en la correspondiente a Venezuela: nueva potencia energética mundial. [33]

Si, por un lado, puede deducirse de este enunciado que compromete al sistema educativo con la creación de conocimiento valioso para el desarrollo, al mismo tiempo reclama acciones educativas en el plano de la producción, sosteniendo la idea de "capacitar y apoyar a los productores para la agricultura sustentable y el desarrollo endógeno".[34]

---

(30) Plan Nacional, pp. 28-29.
(31) *Ibídem,* p. 59. En la página 64 lo reitera: "Incrementar la producción nacional de ciencia, tecnología e innovación hacia las necesidades y potencialidades del país".
(32) *Ibídem,* p. 66.
(33) *Ibídem,* ver por caso primer párrafo p. 80. También en p. 105.
(34) *Ibídem,* p. 63.

Finalmente, en la directriz referida a la Nueva Geopolítica Internacional (VII), se plantea la iniciativa de profundizar el

> (...) intercambio cultural, educativo, científico y comunicacional. Sirve para la expansión del conocimiento mutuo, de la diversidad existente en los pueblos, a través de la comprensión de las características culturales, el desarrollo científico y el afianzamiento de la educación (...).[35]

Se impulsa la creación de una plataforma de investigación, etc.

En suma, esta brújula que debiera orientar la construcción de un nuevo orden, contiene claros lineamientos hacia la educación en general y también en relación al Sistema Educativo Formal. Esa claridad es explícita en algunos puntos pero en otros se desprenden de los enunciados discursivos.

Muchas de estas cuestiones son abordadas por la normativa que regula la educación pública.

Es interesante ver cómo este modelo, en relación a la construcción del nuevo orden social, propicia una legislación que va construyendo una nueva concepción de lo público, de la ciudadanía, de lo político. Va reconfigurándose la relación entre Estado, Economía y Sociedad en un proceso complejo y contradictorio en el que la educación formal tiene mucho por decir y por hacer.

1.2.3. Otros instrumentos legales para una democracia protagónica y participativa

Luego de ensayos muy interesantes de construcción de poder popular, basados en procesos participativos, con alto nivel de autoorganización, creatividad y lógica de lo colectivo, se fueron generando iniciativas legales que parecen apuntar a sistematizar y darle continuidad a esas experiencias de democracia participativa.

Nos interesa hacer referencia a algunas leyes que, en un proceso de varios años, van consolidando los ámbitos de construcción de una nueva institucionalidad. Se trata de la Ley Orgánica de Poder Popular, Ley Orgánica de Consejos Comunales, Ley Orgánica de Sistema Eco-

(35) *Ibídem,* p. 113.

nómico Comunal, Ley Orgánica de Planificación Pública y Popular, Ley Orgánica de Contraloría Social, la Ley Orgánica del Consejo Federal de Gobierno y de la Ley de Comunas.

¿Por qué es importante recorrer estos contenidos? Primero, porque reflejan la decisión de construir un orden social enteramente distinto al que vivió Venezuela en sus 200 años como país independiente. Segundo, expresan un proceso de creación colectiva y popular. Especialmente el caso de la LOE y la recientemente sancionada Ley Orgánica del Trabajo. Los Trabajadores y las Trabajadoras se expresan inéditos procesos de participación popular en la construcción de esas normativas: éstas indican un horizonte que debe constituirse como "inédito viable", es decir, como metas hacia las cuales hay que marchar. Son al mismo tiempo utopía y guía para la acción. Y los pasos en cada ámbito de la vida social deben orientarse por estas definiciones que son legales en tanto parte del campo jurídico a la vez que expresan un fuerte contenido ético, cultural y social. Y, desde luego, político.

Nos permitiremos por estas razones –abusando de la paciencia de lectores y lectoras– hacer un pequeño trayecto porque se reformula, a partir de estas prácticas y las leyes correspondientes, el propio concepto de "democracia". Asistimos, por un lado, a una creación de nuevas instituciones políticas, económicas, culturales que coexisten con las instituciones heredadas de la IV República, que están al mismo tiempo en proceso de transformación de sí mismas.

Esta transición histórica se expresa de manera dinámica en la realidad político-institucional, económico-social, y obviamente, cultural-pedagógica.

Ley Orgánica de Poder Popular

Su artículo 1º decreta que

> (...) la presente ley tiene por objeto desarrollar y consolidar el Poder Popular, generando condiciones objetivas, a través de los diversos medios de participación y organización (...) para que los ciudadanos y ciudadanas ejerzan el pleno derecho a la soberanía, la democracia participativa, protagónica y corresponsable, y la constitución de formas de autogobierno comunicativas y comunales, para el ejercicio directo del poder.[36]

(36) Lanz Rodríguez, Carlos. "Articulado de las leyes del Poder Popular promulgadas concurrentes con algunos aspectos propositivos contenidos en la LEU". Mimeo. 12/01/2012

Entre sus fines –volcados en el artículo 7º– se plantea impulsar el fortalecimiento de la organización del pueblo para consolidar la democracia protagónica revolucionaria y construir las bases de la sociedad socialista, estableciendo una exigencia de cambio cultural. Elaborar, gobernar, implementar y controlar las políticas públicas son acciones que dan una densidad inédita a la democracia, que pasa de un estado "formal" a uno "sustantivo". Atención especial se otorga al control social. El artículo 8º, numeral 6 refiere al control como

> (...) el ejercicio de la función de prevención, vigilancia, supervisión, acompañamiento y control, practicado por los ciudadanos y ciudadanas de manera individual o colectiva sobre la gestión del Poder Público y de las instancias del Poder Popular, así como de las actividades privadas que afecten el interés colectivo.

Obsérvese que esta definición le da una extensión de la amplitud y profundidad a la democracia, y corre el límite de lo público y lo privado al indicar que aquellas actividades privadas que afecten el interés colectivo serán objeto de contraloría social. Esta definición ataca radicalmente el supuesto exclusivista y excluyente del ámbito de lo privado, promoviendo una renovada definición del campo de lo público, la ciudadanía y la participación.

En línea con estas mutaciones de la democracia define el concepto de "planificación participativa" como "forma de participación de los ciudadanos y ciudadanas en el diseño, formulación, ejecución, evaluación y control de las políticas públicas".

Las organizaciones del poder popular deben consolidar la democracia participativa y protagónica "en función de la insurgencia del poder popular como hecho histórico para la construcción de una sociedad socialista, democrática, de derecho y de justicia". En un sentido convergente, deben impulsar el desarrollo y consolidación del Sistema Económico Comunal y a la vez "fomentar la investigación y difusión de los valores, tradiciones históricas y culturales de las comunidades".

La norma proclama los Autogobiernos como ámbitos de actuación del Poder Popular "en el desarrollo de su soberanía" y define como instancias del poder popular para el ejercicio del autogobierno a los Consejos Comunales y a las Comunas.

Ley Orgánica de Consejos Comunales

La Ley Orgánica de Consejos Comunales define a tales consejos como

> (...) instancias de participación, articulación e integración (...) que permiten al pueblo organizado ejercer el consejo comunitario y la gestión directa de las políticas públicas y proyectos orientados a responder a las necesidades, potencialidades y aspiraciones de las comunidades, en la construcción del nuevo modelo de sociedad socialista de igualdad, equidad y justicia social.[37]

Es un modelo que reorganiza la vida social en un territorio determinado, a partir de un mínimo y un máximo de miembros que de modo colectivo gestiona proyectos que dan respuesta a necesidades e intereses de esa comunidad. Estos "proyectos comunitarios" (art. 4, numeral 7) presuponen –en cada caso– una programación, una asignación de responsabilidades y recursos, una instancia de contraloría social. Estos proyectos deben apuntar a integrarse a un Plan Comunitario de Desarrollo Integral desplegando relaciones sociales bajo formas de propiedad social que reciben el nombre de "economía comunal" y se articula con el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación.

La norma establece la conformación de equipos promotores que difundan la propuesta y contribuyan a la organización territorial para convocar a las Asambleas constitutivas comunitarias que cubrirán las distintas funciones previstas para los Consejos Comunales.

El Consejo Comunal contiene la Asamblea de Ciudadanos, el colectivo de coordinación comunitaria, la Unidad Ejecutiva, la Unidad Administrativa y Financiera y la de Contraloría Social.

La Asamblea aprueba el ámbito geográfico y la creación de comités de trabajo, de carácter permanente o temporal. Aprueba el Plan Comunitario de Desarrollo Integral y los demás planes, entre otros, los referidos a *educación.* Pero también de comunicación alternativa, salud, cultura, recreación, actividad física y deporte, socioproductivos, de vivienda y hábitat, entre otros. La comunidad define sus propias normas de convivencia.

---

(37) Ley Orgánica de los Consejos Comunales, artículo 2º.

El colectivo de coordinación comunitaria está conformado por los voceros de la Unidad Ejecutora, Administrativa/Financiera y de Contraloría Social. Participan de él todos los ámbitos involucrados en la vida de la comunidad a través de representantes.

Tal como establece la CRBV, se establecen mecanismos que profundizan la democracia: la contraloría social, también la revocatoria de sus miembros, además de los múltiples momentos colectivos y asamblearios para debatir, tomar decisiones e implementar las resoluciones atinentes a cada ámbito.

Es relevante lo que la norma denomina "ciclo comunal", definido en el título del Capítulo V como "proceso de participación popular" histórico-concreto. En efecto, expresa el poder popular en un proyecto que se plasma "a través de cinco fases: diagnóstico, plan, presupuesto, ejecución y contraloría social".[38]

Los Consejos Comunales se van relacionando de manera permanente con el Ministerio de Poder Popular con Competencia en Participación Ciudadana. Dicho ministerio tiene un papel fundamental en el impulso y coordinación de los Consejos Comunales, en establecer mecanismos de formación, en la orientación técnica, en brindar asistencia técnica, y en promover los proyectos sociales que "fomenten el desarrollo endógeno de las comunidades articulado al plan comunitario de desarrollo".[39] También coordina con la Contraloría General de la República y se ocupa del financiamiento de los proyectos comunitarios, sociales y productivos.

Ley Orgánica de Sistema Económico Comunal

El objetivo de esta norma es, entre otros, "impulsar el Sistema Económico Comunal a través de un modelo de gestión sustentable y sostenible para el fortalecimiento del desarrollo endógeno" (artículo 4º, numeral 2) e "incentivar en las comunidades y en las comunas los valores y principios socialistas para la educación, el trabajo, la investigación, el intercambio de saberes y conocimientos, como medios para alcanzar el bien común" (artículo 4º, numeral 8). La articulación creciente entre la educación formal y las comunas presupone una orientación que debe seguir todo proyecto

(38) *Ibídem,* artículo 44º.
(39) *Ibídem,* artículo 57º.

pedagógico, asumiendo la formación en y para el trabajo liberador así como una creciente imbricación entre escuela y comunidad

Ley Orgánica de Planificación Pública y Popular

La ley se propone en su artículo 4, bajo el título de Finalidades, las que siguen:

> Establecer un Sistema Nacional de Planificación que permita el logro de los objetivos estratégicos del desarrollo económico y social de la Nación. (1). Garantizar el seguimiento, evaluación y control del desempeño institucional. Ordenar, racionalizar y coordinar la acción pública en los distintos ámbitos y niveles político-territoriales de gobierno. (2). Fortalecer la capacidad del Estado y del Poder Popular en función de los objetivos estratégicos de desarrollo económico y social de la Nación. (4). Forjar un Estado transparente, eficaz, eficiente y efectivo. (5). Fortalecer los mecanismos institucionales para mantener la continuidad de los programas y sus inversiones, así como las demás decisiones políticas relacionadas con el desarrollo sustentable del país. (6).Garantizar la vinculación entre la formulación y ejecución de los planes y la programación presupuestaria.

Define luego al Consejo de Planificación Comunal como órgano para la planificación dentro del área geográfica y poblacional que comprende a una Comuna con la tarea de elaborar el Plan de Desarrollo Comunal. Se planea el concepto de "equidad territorial" como acciones para un desarrollo geográfico y geo humano equilibrado. Complementa este montaje jurídico democrático la Ley Orgánica de Contraloría Social que establece como objeto

> (...) desarrollar y fortalecer el Poder Popular, mediante el establecimiento de las normas, mecanismos y condiciones para la promoción, desarrollo y consolidación de la contraloría social como medio de participación y de corresponsabilidad de los ciudadanos, las ciudadanas y sus organizaciones sociales, mediante el ejercicio compartido, vigilancia, supervisión y control de la gestión pública y comunitaria, como de las actividades del sector privado que inciden en los intereses colectivos y sociales (artículo 1º).

Entre sus finalidades se destacan las de

> (...) fomentar el trabajo articulado de las instancias, organizaciones y expresiones del Poder Popular con los órganos y entes del Poder

> Público, para el ejercicio efectivo de la función de control social [a los fines de] garantizar a los ciudadanos y ciudadanas en el ejercicio de la contraloría social, obtener oportuna respuesta por parte de los servidores públicos y servidoras públicas sobre los requerimientos de información y documentación relacionados con sus funciones de control (artículo 5, numeral 3) [y, al mismo tiempo,] asegurar que lo servidores públicos y servidoras públicas (...) rindan cuentas de sus actuaciones ante las instancias ante las cuales ejerzan representación o expresión (artículo 5, numeral 4).

En el artículo correspondiente a principios y valores de la contraloría social se afirma:

> El ejercicio del control social, como herramienta fundamental para la construcción de la nueva sociedad, se inspira en la doctrina del Libertador Simón Bolívar, y se rige por los principios y valores socialistas de: democracia participativa y protagónica, interés colectivo, gratuidad, equidad, justicia, igualdad social, complementariedad, diversidad cultural, defensa de los derechos humanos, corresponsabilidad, cooperación, solidaridad, transparencia, honestidad, eficacia, eficiencia, efectividad, universalidad, responsabilidad, deber social, rendición de cuentas, control social, libre debate de ideas, voluntariedad, sustentabilidad, defensa y producción ambiental (...) (artículo 6º).

Ley Orgánica de Comunas

En esta línea de desarrollo gradual de un nuevo orden, una nueva sociedad y un nuevo Estado se sancionó la Ley Orgánica de Comunas que tiene por objeto

> (...) establecer las normas que regulan la constitución, conformación, organización y funcionamiento de la Comuna, como entidad local socialista donde los ciudadanos y ciudadanas, en el ejercicio del Poder Popular, desarrollan los principios de soberanía y participación protagónica, mediante el autogobierno y la edificación del Estado Comunal.[40]

De la comuna se desprende el concepto –y la organización– denominado "Estado Comunal", definido como

---

(40) *Ibídem,* artículo 1º.

(...) forma de organización política, social, (...) [en la cual] el poder es ejercido directamente por el pueblo, con un modelo económico de propiedad social y de desarrollo endógeno y sustentable, que permita alcanzar la suprema felicidad social de los venezolanos y las venezolanas en la sociedad socialista. La célula fundamental del Estado Comunal es la Comuna.[41]

El artículo 5º sostiene que

(...) la Comuna es una entidad local socialista, constituida por iniciativa soberana del pueblo organizado, donde y a partir de la cual se edifica la sociedad socialista. Está integrada por la integración de comunidades vecinas con una memoria histórica compartida, rasgos culturales, usos y costumbres, que se reconocen en el territorio que ocupan y en las actividades productivas que le sirven de sustento; y en cuyo ámbito los ciudadanos y ciudadanas ejercen los principios de soberanía y participación protagónica como expresión del poder popular, con un régimen de propiedad social y un modelo de desarrollo endógeno y sustentable, en correspondencia con lo contemplado en el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social.[42]

Se profundiza la definición en el artículo 6º al señalar que el propósito de las Comunas es promover la participación protagónica

(...) de los ciudadanos y ciudadanas en la gestión de las políticas públicas, para la conformación y el ejercicio del autogobierno, por parte del pueblo organizado, mediante la planificación del desarrollo social y económico, la formulación de proyectos, la elaboración y ejecución del presupuesto comunal, la administración y las competencias de servicios que conforme al proceso de descentralización le sean transferidos, y la construcción de un sistema de producción, distribución y consumo de propiedad social.

Es así definida como un "soporte para la construcción de la sociedad socialista".[43]

Prevé la elaboración de una Carta Fundacional elaborada por una Comisión Redactora nominada por la Asamblea Constitutiva de la Comuna. En dicha Carta se delimitará el ámbito geográfico, los principios en los que se sustenta; un censo poblacional, el diagnóstico de los principales proble-

(41) *Ibídem,* artículo 4º.
(42) *Ibídem,* artículo 5º.
(43) *Ibídem,* artículo 7º.

mas y necesidades de su población; un inventario de sus potencialidades económicas, sociales, culturales, ambientales y sus opciones de desarrollo y, finalmente, un Plan Político Estratégico Comunal que contenga medidas de corto, mediano y largo plazo para la superación de los problemas de la Comuna. Dicha Carta debe ser aprobada en un Referendo del Proyecto.

La norma crea también un Parlamento Comunal, definido como

> (...) la máxima instancia del autogobierno en la Comuna que se constituye, como tal, cuando las asambleas de ciudadanos y ciudadanas de las comunidades que la integran se reúnen en ese carácter en sus respectivos ámbitos territoriales.[44]

Las decisiones del Parlamento Comunal se ejecutan a través del Consejo de Cumplimiento, que funcionará regularmente y constituirá una Comisión Coordinadora integrada por tres miembros del Consejo.

Otra instancia que crea la norma son los Comités Permanentes de Gestión, abocados a distintas áreas, a saber: Salud, Tierra Urbana, Vivienda y Hábitat, Defensa de las Personas en el Acceso a Bienes y Servicios, Economía y Producción Comunal, Mujer e Igualdad de Género, Defensa y Seguridad Integral, Familia y protección de Niños, Niñas y Adolescentes, *Educación,* Cultura y Formación Socialista, entre otros posibles.

Como ocurre en todos los ámbitos de la nueva institucionalidad rigen iguales recaudos en el ejercicio del poder delegado en representantes, habilitándose el canal de revocatoria de mandato.

Como se anticipó, está prevista en la norma la elaboración de un Plan Comunal de Desarrollo que, partiendo de las necesidades e intereses de la Comuna, se inserta en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, en el Plan Regional de Desarrollo y en los lineamientos del Consejo Federal de Gobierno.

Se prevé la creación de un Banco de la Comuna, que garantizará la "gestión y administración de los recursos financieros y no financieros que le sean asignados, así como los generados o captados mediante sus operaciones, promoviendo la participación protagónica".[45]

---

(44) *Ibídem,* artículo 21º.
(45) *Ibídem,* artículo 43º.

El título VI de la Ley de Comunas prevé la creación de una Justicia Comunal entendido como "medio alternativo de justicia que promueve el arbitraje, la conciliación, la mediación y cualquier otra forma de solución de conflictos ante situaciones derivadas directamente del ejercicio del derecho a la participación y a la convivencia comunal".[46]

La norma plantea un proceso de Unión de Comunas (título VII) y de Ciudades Comunales (título VIII) como vía de expansión del sistema comunitario. En su título XI se prevé apoyo de las instancias del Poder Público para impulsar la creación de nuevas comunas.

Ley Orgánica del Consejo Federal de Gobierno

Se culmina este abanico normativo con la Ley Orgánica del Consejo Federal de Gobierno que constituye una suerte de articulador de todas las instancias de Poder Popular, agrupando a las viejas (y en proceso de renovación) instituciones territoriales –como gobernaciones y municipios– y a las nuevas (Consejos Comunales y Comunas). Este ámbito tiene como función la promoción del desarrollo de esta democracia protagónica y participativa. Para ello, realizará un acompañamiento financiero de los emprendimientos de los distintos ámbitos territoriales. Excede los límites de este trabajo desarrollar los detalles de este Consejo pero sí parece de fundamental importancia comprender este ámbito como parte de un esquema de democratización del poder, a la par de la coordinación e integración de los distintos ámbitos de participación institucionalizados al proyecto colectivo de alcance nacional y grannacional.[47]

Cabe consignar que entre sus funciones se explicita la del "establecimiento del régimen de las competencias entre los entes territoriales, y a las organizaciones detentadoras de la soberanía originaria del Estado".[48] Este Consejo Federal "será el órgano encargado de la planificación y coordinación de políticas y acciones para el desarrollo del proceso de descentralización y transferencia de competencias del Poder Nacional a los estados y municipios".[49]

---

(46) *Ibídem,* artículo 52º.
(47) En efecto, una prioridad estratégica del gobierno bolivariano es la integración nuestroamericana, con todas las complejidades, desafíos y tensiones que presupone dicho camino.
(48) Ley Orgánica del Consejo Federal de Gobierno, artículo 1º.
(49) *Ibídem,* artículo 2º.

Capítulo 2

Una historia de la educación emancipadora

2.1. Interregno político, teórico, pedagógico y metodológico

El trayecto que realizamos entre algunos elementos del edificio jurídico bolivariano ilustra la orientación, sus principales contenidos y novedosas formas que va asumiendo el proceso revolucionario, que es en sí mismo un gigantesco laboratorio social de creación de un nuevo presente y otro futuro.

Como todo proceso de invención colectiva y popular, se ponen en juego complejísimos ensayos con su carga de aciertos, avances, errores, obstáculos, contradicciones que ponen, por así decirlo, en una relación inédita a la revolución y a la educación.

En general los estudios sobre educación asumen a la educación como una esfera particular –la pedagógica–, con sus reglas específicas, su campo de acción, relativamente separada de otras esferas de la vida social. Ese abordaje puede ser relativamente útil a los efectos del análisis de la realidad, pero reviste el gran peligro de suponer que la educación es un campo compartimentado que se toca apenas por sus límites con las otras "esferas" de la realidad social.

Por un lado, es cierto que hay un campo educativo o pedagógico que tiene ciertas formas de funcionamiento –históricamente variables–, que ese campo educativo se expresa en una red institucional, que hay formalizadas ciertas prácticas (que la Venezuela Bolivariana está poniendo "patas para arriba"), que suponen cierto sentido común de la "buena educación" y de sus relaciones con la "economía", con la "cultura", con la "política". Hay estructuras y procedimientos que implican roles y funciones, existen determinadas dinámicas de funcionamiento, unos particulares modos de relacionamiento en el interior del sistema y

complejas articulaciones e imbricaciones del sistema educativo con el contexto. Pero ese campo pedagógico está en los hechos y en cualquier circunstancia atravesado por las demás esferas. Un niño y un docente en una escuela están condicionados por la economía, sus culturas, sus modos de intervenir políticamente, la salud, etc.

Por el otro lado, todas las demás prácticas sociales tienen su faceta pedagógica, en tanto se trata de prácticas que se aprenden, no vienen incorporadas como parte del "equipo genético": se aprende a ser hijo, a ser padre, a ser militante, a ser miembro de una iglesia, a ser amigo, etc.

El proceso cultural, político, económico actual se reveló como un gigantesco laboratorio pedagógico, en el que millones de personas van desplegando aprendizajes inéditos. Y siendo la realidad social campo de disputa, hay un proceso permanente de transformaciones, creación de nuevos conocimientos, aprendizajes en diversos niveles. Y estos grandes despliegues de proyectos en pugna hacen de la realidad social una escuela de la que aprenden tanto los amigos como los enemigos de la Revolución Bolivariana.

Ahora bien, si algo caracterizó a la escuela capitalista fue su tendencia a escindir la educación de la vida. El proceso bolivariano concurre a la reunificación de la educación con la vida, y de la educación con la revolución en curso.

En esta perspectiva de imbricación entre revolución y educación surgen preguntas, iniciativas, invenciones, ensayos.

La Constitución refiere a la creación de una sociedad y de seres humanos que puedan sostener relaciones sociales sustancialmente democráticas. Se habla de derechos inalienables, imprescriptibles e indelegables por los cuales el Estado –y por tanto sus funcionarios– se constituyen como garantes. Se avanza en la perspectiva de una economía basada en principios de sustentabilidad y justicia que requiere un modelo productivo, y con él un particular tipo de producción y de productor.

En su artículo 75º habla de la protección de la familia, y a la par que compromete una acción de protección introduce un elemento de corresponsabilidad, al afirmar que "las relaciones familiares se basan en la igualdad de derechos y deberes, la solidaridad, el esfuerzo común, la comprensión mutua y el respeto recíproco entre sus integrantes". Tras

una primera lectura podemos indicar que esta formulación establece ciertos valores y principios que se involucran con modo en que se piensa la familia. De alguna manera presupone un modelo de relaciones familiares que requerirán superar prácticas que reproducen en el ámbito doméstico la violencia, el sometimiento y la injusticia, entre otras relaciones incompatibles con una organización social humanista, de dignidad e igualdad para todas y todos.

Y si en la economía, en la política, en la familia deben propiciarse estas modificaciones en base a estos valores –que se definen con mayor claridad en los otros documentos analizados– también es exigible un cambio sustantivo de las relaciones, estructuras, dinámicas, procesos y resultados de las instituciones educativas.

Así, la Revolución desarrolla un proceso de invención y autoaprendizaje, y las instituciones escolares deben contribuir a este cambio. De manera convergente, la Educación se revoluciona al paso del cambio en las relaciones sociales que se van registrando en la economía, la política, la familia, impulsado por una acción simultánea del Estado y la Sociedad en su conjunto.

En esta construcción se producen resistencias de las más diversas, y los avances –sin duda palpables hoy en el Sistema Educativo Venezolano,[50] así como en las distintas esferas de la vida social– requieren de una vigilancia permanente, pues solo las prácticas reflexivas, individuales y colectivas, internas y externas, irán dando pistas acerca del camino encarado.

En este tránsito iniciado en 1998, la Educación, la Política Educativa y la Educación Pública hicieron un camino de muy significativas transformaciones.

Excede los límites de este trabajo hacer un desarrollo muy extenso pero sí mencionaremos algunos puntos que nos parecen significativos para comprender la marcha del actual proceso de recreación de la Educación Pública en Venezuela.

---

(50) Venezuela ha sido declarada en 2005 territorio libre de analfabetismo por Naciones Unidas. La expansión cuantitativa del sistema en estos años del proceso político ha sido muy significativa. Lo que está en construcción es el modelo pedagógico, que debe mutar radicalmente para contribuir a la formación de un nuevo ser humano y una nueva sociedad. Ese esfuerzo de "parición" es lo que estamos analizando en este libro.

2.1.1. Pasado y presente de la Educación Bolivariana

La Ley Orgánica de Educación puede verse como parte de un proceso que reconoce antecedentes de largo y corto plazo, convergentes en la actual política transformadora que impulsa el Gobierno Nacional y que, con ritmos e intensidades diferentes, se va desplegando en todo el territorio venezolano.[51]

Doscientos años viene esperando su tiempo la herencia política y pedagógica de Simón Bolívar y su maestro Simón Rodríguez. Ese reconocimiento está explicitado tanto en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela como en el texto de la Ley Orgánica de Educación, como veremos luego.

Los antecedentes más recientes los ubicaré –dado el grado de conocimiento del que dispongo hoy– en la constitución del Movimiento Pedagógico de Aragua, en los últimos años de la década del 80 y primeros de los 90 del siglo xx.

Para esta reconstrucción será indispensable recuperar la labor del Frente de Educadores desplegada en 1997-98 y el Proyecto Educativo Nacional –producto de la Constituyente Educativa– para comprender la emergencia y desarrollo de las Redes Socioculturales y los EPDCUE.

El resto de esta primera sección transitaremos por este recorrido histórico: desde el legado rodrigueano al Proyecto Educativo Nacional. Sin este abordaje sería imposible comprender el fondo y el sentido de las Redes Socio-culturales y los EPDCUE que recogen y recrean el legado remoto y más reciente de las luchas venezolanas por una educación emancipadora. Desde este reconocimiento como parte de la larga historia de resistencias y construcciones, Redes y Espacios acreditan su legitimidad como dispositivos y apuestas inscriptas en una tradición viva y,

(51) Consideramos la existencia de una historia de educaciones en disputa, en que intereses antagónicos confrontan la dirección y contenido de las políticas educativas y de un modelo pedagógico hegemónico. No hemos hecho una investigación histórica al respecto, pero no hace falta para afirmar que el original proyecto pedagógico –de signo igualitario y emancipador– de Simón Rodríguez fue derrotado en su propio contexto y su legado constituye, hasta hoy, una asignatura pendiente. Cuando nos referimos en este acápite a la historia de la educación debiéramos decir, con más precisión, la historia de las luchas y los ensayos por una educación sustancialmente democrática y liberadora. Es en esos pilares de búsquedas contrahegemónicas en los que se apoya nuestro relato para entender el presente y, particularmente, la experiencia de los EPDCUE aragüeños.

por eso mismo, posible de proyectarse al futuro próximo y lejano como herramienta pedagógica liberadora.

2.1.2. Una conceptualización provisoria de la pedagogía rodrigueana

Simón Rodríguez fue definido, con justicia, como el primer educador popular de Nuestra América. Es necesario advertir que esta aseveración no implica desconocer la existencia de prácticas previas de educación popular, que como tradición reconoce una larga historia de ensayos, aciertos, aprendizajes, límites, errores y rectificaciones.

El mérito de Robinson[52] fue poner en marcha propuestas pedagógicas emancipadoras en un tiempo histórico de aires y conquistas libertarias, en el que las corrientes más avanzadas y revolucionarias fueron finalmente derrotadas hasta nuevo aviso. Un elemento que lo diferencia de otras experiencias es que sus ideas emergen de su acción. Es decir que pudo superar cierta disociación que registramos entre "prácticos" y "teóricos" generando teoría de una enorme riqueza que emerge de la acción y que enriquece dicha acción.[53] Era, en efecto, un maestro que generó prácticas enteramente novedosas,[54] y que, además de crearlas, reflexionó y escribió sobre sus fundamentos y sus proyecciones.

---

(52) Samuel Robinson fue el seudónimo que adoptó Simón Rodríguez en su exilio, a fines del siglo XVIII como respuesta a las persecuciones desatadas contra referentes independentistas.
(53) En un tiempo como el actual en que la ideología educativa dominante de la "calidad educativa" arrasa con cualquier proceso reflexivo –limitándose a auditar y presionar para que los alumnos saquen buenos resultados en los exámenes estandarizados–, la exigencia de un trabajo docente reflexivo y colectivo propiciado por Simón Rodríguez acrecienta su valor y nos recuerda una y otra vez la necesidad de aplicarlo a la labor cotidiana de los y las enseñantes. En un sentido complementario, es sorprendente que (al menos en Argentina), en los ámbitos pedagógicos se carezca de una sólida "teoría de la enseñanza". Esta omisión es reemplazada por dispositivos teóricos creados en el contexto de otras disciplinas como la psicología. Así, teorías psicológicas como el "constructivismo" o el "conductismo" que refieren a los procesos internos de los individuos se convierten en teorías capaces de instalarse como llaves teóricas y prácticas de la enseñanza.
(54) Por dar un ejemplo que da cuenta de su carácter provocador, el chileno Augusto Orrego relata en su obra Retratos (1917) una evocación que un señor Lastrarría hace de Simón Rodríguez de su paso por una escuela de Valparaíso, en el barrio de la Rinconada donde mantenía la escuela más desierta del lugar: "Entre las originalidades de esa escuela nos recordaba el mismo señor Lastraría de haber oído hablar de manera como Don Simón enseñaba anatomía. Un testigo presencial vio colocados a sus discípulos a ambos lados de la sala, y a don Simón pasearse delante de ellos completamente desnudo para que se acostumbraran a ver cuerpo humano. Es fácil concebir la inagotable hilaridad que debía producir esta singular resurrección del liceo griego en una sociedad semibritánica". En Rodríguez, Simón, *O Inventamos o Erramos,* Venezuela, Editorial Monte Ávila, 2008, p. XI de la introducción.

Aunque una parte muy importante de sus escritos se perdieron en un incendio, han sido rescatados algunos de sus trabajos, de enorme valor, que describen y fundamentan la dirección inequívocamente transformadora de sus concepciones políticas y pedagógicas.

Es preciso advertir, antes de avanzar, sobre los imprescindibles recaudos de "leer a Rodríguez hoy". Algunos sectores de izquierda han caído a menudo en un error de traslación sin mediaciones de experiencias y sistematizaciones ocurridas en lugares y tiempos diversos. Semejante operación –definida como "dogmática"– ha provocado no solo serios errores teóricos sino inclusive verdaderas catástrofes políticas.[55] Tal vez la primera enseñanza de Rodríguez –"o inventamos o erramos"– nos hable también acerca de cómo utilizar su propio legado. "Traducir" a Rodríguez en la Venezuela del siglo XXI requiere conocer en profundidad su pensamiento pero procesar una lectura contextualizada. Muchos de los problemas de la época que vivió nuestro gran pedagogo hoy no existen o han mutado hasta hacerse irreconocibles. Muchos de los problemas del presente (educativos y de todas las áreas del quehacer cultural, social, económico y político) no existían en el tiempo histórico en que le tocó al maestro de Bolívar vivir, pensar, hacer, decir. Y asumiendo entonces estas imprescindibles adecuaciones, podemos recuperar aquellos elementos del proyecto rodrigueano –que conserva aspectos de indudable vigencia– para los desafíos del presente y del futuro de la Venezuela socialista y bolivariana.

El accionar rodrigueano fue, cabe señalar, a contracorriente de una educación de castas, excluyente y patriarcal.

Su idea de educación igualitaria respondía a una visión crítica tanto del viejo orden en descomposición como del nuevo orden en construcción. En efecto, la política constituía el norte esencial de su acción pedagógica –la formación de Ciudadanos para una verdadera República–. O, más precisamente, convocaba tanto a formar Ciudadanos como Pueblos.

---

(55) Los ejemplos que podemos citar son muchos y por su abundancia carece de sentido individualizar experiencias que buscan en las obras escogidas de Marx y Engels o las obras completas de V. I. Lenin la repuesta a todas las preguntas. Semejante responsabilidad asignada a referentes teóricos y prácticos de las tradiciones revolucionarias son la contracara de la pereza y la irresponsabilidad para construir análisis propios. Desde luego, muchas de las conceptualizaciones construidas por estos singulares personajes de nuestra historia como pueblos constituyen referencias ineludibles para ayudarnos a pensar nuestras realidades. Pero esto no nos libera de contextualizar nuestro análisis, nuestro diagnóstico y nuestras propuestas.

Un primer elemento que queremos destacar a propósito de su cosmovisión es la crítica tanto al orden colonial en descomposición como al nuevo orden capitalista en construcción. Su propuesta de república de iguales se asienta en una aguda crítica de sacrosantos principios de la propiedad privada. Veámoslo:

> Libertad personal y derecho de propiedad *se oyen alegar, con frecuencia, por hombres de talento.* La primera, Para eximirse de toda especie de cooperación al bien general–
>
> Para exigir servicios sin retribución y trabajo sin recompensa
>
> Para justificar su inacción con las costumbres, y sus procedimientos con las leyes – *todo junto*... Para vivir INDEPENDIENTES en medio de la sociedad.
>
> El segundo para convertir la USURPACIÓN en posición (natural o civil) –la posesión en propiedad– y, de cualquier modo, GOZAR con perjuicio de tercero (sea quien fuere el tercero), a título de LEGITIMIDAD (y la legitimidad es un abuso tolerado) TODO en virtud de enredos evasivos, dilatorios... y otros – de juicios posesorios... y otros.[56]

De ello se desprenden razonamientos consistentes:

> Dedúzcanse, pues, de esta breve demostración, las máximas siguientes:
>
> 1º No hay convención que dé a un hombre a otro hombre *en propiedad*– ni conveniencia que lo haga dueño de la industria ajena
>
> 2º Las cosas, en el estado social, no son propiedad de uno, sino por consentimiento de todos –y este consentimiento perece con los que lo dieron: –los muertos *fueron*– pero no *son*, personas: –la persona moral no existe sin la persona real: –no hay atributo sin sujeto.
>
> 3º La voluntad de uno no debe excitar a la de otro, sino por utilidad de ambos– ni contenerla, sino en cuanto le es perjudicial.[57]

(56) Rodríguez, Simón, "1840. Luces y Virtudes Sociales" en *O inventamos o erramos,* ob. cit., p. 54.
(57) *Ibídem,* p. 57.

Un segundo rasgo esencial de la perspectiva rodrigueana es la exigencia de crear desde nuestras propias realidades. La sociedad igualitaria y republicana que debe construir América debe ser original, no puede esperarse una copia lisa y llana de Europa o EEUU.

La construcción de esa sociedad nueva tiene como herramienta fundamental la educación pública, lo que implica la responsabilidad del Estado para garantizar el derecho a la educación. El proyecto educativo está directamente vinculado a la construcción de un proyecto común, que es político y pedagógico:

> La Instrucción pública en el siglo XIX pide mucha filosofía: el interés general está clamando por una reforma; y la América está llamada por las circunstancias a emprenderla. Atrevida paradoja parecerá, no importa: los acontecimientos irán probando que es una verdad muy obvia: la América no ha de imitar servilmente, sino ser original. El gobierno debe colonizar con sus propios habitantes –para tener colonos decentes instruirlos desde la niñez– y para conseguirlo hacer la siguiente amenaza: "Se despreciará al que, pudiendo, no quiera concurrir, y se contendrá al que, por gusto, emprenda contrariar".[58]

Como también expresa este párrafo con claridad, la contrapartida de la responsabilidad gubernamental por la garantía del derecho a la educación se complementa con la obligatoriedad. Supone una corresponsabilidad entre la instancia oficial y la sociedad en su conjunto –incluido el educando y su familia–.

La sociedad de aquel momento y sus factores de poder son denunciados por Simón Rodríguez, quien aún sosteniendo la fe cristiana es particularmente duro con el posicionamiento de la Iglesia. Rodríguez denuncia el modo en el que esta institución defiende la sumisión popular a los viejos gobernantes y a los mercaderes:

> El año 29, se apareció, en las Gacetas, con su compañero, por un efecto de la *Popularidad* de algunos Soberanos, a solicitud de ciertos Escritores filantrópicos – con el fin de instruir a las masas... descarriadas por la revolución... con sus derechos y deberes... no Sociales sino *Morales;* y la *Moral* es, que retrocedan al estado antiguo, de subordinación a sus legítimos Príncipes y Señores. No creyéndose seguros en la *Moral,* pasaron a

(58) *Ibídem,* p. 68.

la Religión, y ya los derechos y deberes no son Morales sino Religiosos: – la Religión, pues, da el derecho de oprimir al prójimo, y al prójimo le impone el deber de aguantar. – Por este principio, los Ministros del altar son, por una parte, sustentáculos de la Vanidad, y por otra, instrumentos serviles de la Especulación: – su ministerio es andar por los Campos, por las Manufacturas y por los Almacenes, predicando a todo fiel Cristiano, sumisión a los Hacendados, a los Fabricantes y a los Mercaderes– llamando *Resignación,* la ciega obediencia de los brutos, y *Virtud,* la estúpida conformidad con la voluntad del Patrón, – todo respaldado con los altos designios de la PROVIDENCIA (modo cortés de insultar a la Divinidad).

Los Clérigos vienen a figurar en el proyecto – como AGENTES DE NEGOCIOS (mediante una escasa renta) de todo el que quiera ENGRANDECERSE y como COMISIONADOS (mediante un tanto por ciento) todo el que quiera ENRIQUECERSE A buen estado ha venido a parar la Religión: los Ministros deben estar muy satisfechos de sus nuevas funciones. No se puede esperar más, de quien vuelve las espaldas a la Luz, para encaminarse a las tinieblas.[59]

De estas ideas se va configurando una concepción de República democrática, que cuestiona el fondo elitista de las concepciones dominantes acerca del gobierno de nuestros países. Una democracia sustantiva, una democracia participativa. Señala:

La *suerte futura de las Naciones*, no está confiada al modo de pensar DE UN HOMBRE NI DE MUCHOS, sino al de LOS MÁS. El interés Social es un compuesto de muchos intereses. Intereses *económicos, morales, civiles, políticos.* Cuando hay que tratar el Interés General de una secta se llama a Concilio Ecuménico = el interés SOCIAL pide que la nación esté en Congreso perenne... sin elecciones, sin suplentes, sin recesos... En una palabra sin farsas. Sobre todo sin esa *cómica facultad ordinaria* de Imponer Silencio... al SOBERANO!!! para echarlo de su Palacio por *conservar el orden,* cerrarle las puertas y dejarlo en la calle *por conviene* hasta que habiendo cesado el motivo de *conveniencia pública* que obligó al Ejecutivo a usar del *alto poder* que la Constitución Política del Estado *puso en sus manos y confió a su prudencia* para conservar el *sagrado depósito* de las *Leyes Patrias.*[60]

(59) Rodríguez, Simón, "1842. Sociedades Americanas" en *O inventamos o erramos,* ob. cit., p. 112.
(60) *Ibídem,* pp. 164-165.

Una de las funciones fundamentales de la Educación según Simón Rodríguez es su capacidad de generar nuevos sujetos sociales. Se trata de formar Repúblicas y Pueblos. Y esa construcción es de todos y para todos, especialmente a quienes sufren el estigma de la miseria. Robinson reivindica a los excluidos, a los discriminados, a los señalados por la cultura entonces dominante. Dice, desafiante en clima cultural hegemónico racista, sexista clasista:

> Si la Instrucción se proporcionara a TODOS... ¿cuántos de los que despreciamos, por ignorantes, no serían nuestros consejeros, nuestros Bienhechores o nuestros Amigos? ¿Cuántos de los que nos obligan a echar cerrojos a nuestras puertas, no serían depositarios de nuestras llaves?¿cuántos de los que tememos en los caminos, no serían nuestros compañeros de viaje? No echamos de ver que los más de los que nos mueven a risa, con sus despropósitos, serían mejores Maestros que muchos, de los que ocupan las Cátedras– que las más de las mujeres, que excluimos de nuestras reuniones, por su mala conducta, las honrarían con su asistencia; en fin, que, entre los que vemos con desdén, hay muchísimos que serían mejores que nosotros, si hubieran tenido Escuela.[61]

La reivindicación de los oprimidos es de una enorme significación filosófica, antropológica y política. La defensa de las mujeres, en particular, se revela en estas y otras intervenciones del maestro de Bolívar.

Por tanto, la naturaleza de la República descansa en un proyecto colectivo que promueva una democracia protagónica y participativa –diríamos hoy– en el que la Educación juega un papel de primer orden:

> (...) el único medio de establecer la buena inteligencia es que TODOS PIENSEN en el bien común y que este bien común es la REPÚBLICA. Sin Conocimientos el hombre no sale de la esfera de los BRUTOS y sin conocimientos sociales es ESCLAVO. El que manda pueblos en este estado se embrutece con ellos. En creer que Gobierna porque Manda prueba ya que piensa POCO. En sostener que sólo por la ciega obediencia subsiste el Gobierno prueba que YA NO PIENSA. (...) Los Conocimientos son PROPIEDAD PÚBLICA.[62]

---

(61) *Ibídem,* p. 115.
(62) Rodríguez, Simón, "1840. Luces y Virtudes Sociales" en *O inventamos o erramos,* ob. cit., pp. 91-92.

Esta afirmación del conocimiento como algo que es de todos viene a contestar algunas definiciones que Simón Rodríguez denuncia como una falacia destinada a someter a las mayorías:

> Los pueblos pueden engañarse también (y veremos que se engañan) creyendo que no les conviene aprender lo que no se les enseña: y esto lo creen, porque gentes de poco talento... o de ninguno... les han dicho (por encargo de otros) que el conocimiento de la sociedad pertenece a los que la dirigen, no a los que la componen – que haciendo lo que se les manda sin preguntar por qué, han llenado su deber– que el hacer la menor observación sobre el gobierno, es, en el fuero interno, un pecado, en el externo un crimen horrible... IMPERDONABLE! ...que el soberano debe mandar castigar, al instante, so pena de encargar su conciencia.– ¿Es ignorancia esta? ¿o no?– ¿pueden los pueblos engañarse en lo que les conviene? ¿o no? Con una razón tan extenuada, ¿podrán prometerse una larga vida social?[63]

Esta concepción de la educación como instrumento fundamental de participación es el sustento político y filosófico que justifica la noción de educación como derecho humano o social. Dice Simón Rodríguez que

> La SOCIEDAD para aprovechar de estas facultades, debe, no sólo poner a disposición de todos la Instrucción, sino los medios de adquirirla, tiempo para adquirirla y obligar a adquirirla. Hay un modo de proceder, en esto, que facilita las operaciones y asegura el resultado. *Se propondrá el lugar que corresponde.*[64]

Aquí queda establecido un papel fundamental que solo puede jugar el Estado como garante de derechos: "Asuma el GOBIERNO las funciones de PADRE COMÚN en la educación, GENERALICE la instrucción y el arte social progresará, como progresan todas las artes que se cultivan con esmero".[65]

Pero la educación para pobres no es una acción asistencial, sino social, política, económica y educativa. Dice reivindicando medidas tomadas por Bolívar:

---

(63) *Ibídem,* p. 61.
(64) Rodríguez, Simón, "1842. Sociedades Americanas" en *O inventamos o erramos,* ob. cit., p. 112.
(65) (65) Rodríguez, Simón, "1840. Luces y Virtudes Sociales" en *O inventamos o erramos,* ob. cit., p. 60.

> Expidió un decreto para que se recogiesen los niños pobres de ambos sexos… no en Casas de misericordia a hilar por cuenta del Estado– no en Conventos a rogar a Dios por sus bienhechores– no en Cárceles a purgar por la miseria o los vicios de sus padres– no en Hospicios a pasar sus primeros años aprendiendo a servir, para merecer la preferencia de ser vendidos, a los que buscan criados fieles o esposas inocentes. Los niños se habían de recoger en casas cómodas y aseadas, con piezas destinadas a talleres, y éstos surgidos de instrumentos, y dirigidos por buenos maestros. (...) La intención no era (como se pensó) llenar el país de artesanos rivales o miserables, sino instruir, y acostumbrar al trabajo, para hacer hombres útiles – asignarles tierras y auxiliarlos en su establecimiento... era colonizar el país con sus propios habitantes. Se daba instrucción y oficio a las mujeres para que no se prostituyesen por necesidad, ni hiciesen del matrimonio una especulación para asegurar su subsistencia (...).[66]

La defensa del rol del Estado como garante se combina con una profunda crítica a la educación privada: "...hacer *negocio con la educación* es... diga cada Lector todo lo malo que pueda, todavía le quedará mucho por decir".[67]

Y luego, de modo complementario, sentencia:

> Todos los gobiernos saben (cuando quieren) *generalizar* lo que es, o lo que les parece conveniente, pero solo un Gobierno ILUSTRADO puede generalizar la Instrucción... dígase más..., lo debe: por sus luces lo obligan, a emprender la obra de la ilustración con otros –y le dan fuerzas que oponer a la resistencia que le hacen los protectores de las costumbres viejas.[68]

Si la educación, pues, es para todos porque todos componen la sociedad, y la sociedad es un proyecto colectivo, Simón Rodríguez pregunta –y contesta– acerca de cuáles son las cuestiones sobre las cuales las personas deben ser educadas:

> Piénsese en las cualidades que constituyen la Sociabilidad, y se verá que, los hombres deben prepararse al goce de la ciudadanía con cuatro

(66) Rodríguez, Simón, "1830. El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas, defendidos por un amigo de la causa social" en *O inventamos o erramos,* ob. cit., pp. 25-27.
(67) Rodríguez, Simón, "1840. Luces y Virtudes Sociales" en *O inventamos o erramos,* ob. cit., p. 75.
(68) *Ibídem,* pp. 41-42.

especies de conocimiento: por consiguiente, que han de recibir cuatro especies de instrucción en la primera y segunda edad. Instrucción social, para hacer una nación prudente. Instrucción corporal, para hacerla fuerte. Instrucción técnica, para hacerla experta. Instrucción científica, para hacerla pensadora. Con estos conocimientos prueba el hombre que es *animal racional:* sin ellos, es un *animal,* diferente de los demás seres vivientes, sólo por la superioridad de su instinto.[69] (...) No será ciudadano el que para el año de tantos no sepa leer y escribir (han dicho los Congresos de América), está bueno; pero no es bastante: Ideas!, Ideas! Primero que Letras. La Sabiduría de Europa y la prosperidad de los Estados-Unidos son dos enemigos de la Libertad de pensar, en América. Enseñen, enseñen: repítaseles mil veces: enseñen.[70]

Obsérvense las indicaciones profundas que está proponiendo Rodríguez: sienta las bases de una educación que despliegue todos los aspectos de la personalidad y del ser humano en sociedad.

Más aun: exige de la educación un proceso y un resultado que conduzca a la formación de mujeres y hombres libres que puedan ejercer una verdadera "soberanía cognitiva".

El carácter de la educación es, así, nacional y el trabajo pedagógico consistente con el objetivo de la formación de sujetos libres:

La Instrucción debe ser nacional– no estar a la elección de los discípulos, ni a la de sus padres– no darse en desorden, ni de prisa, ni en abreviatura. Los maestros, no han de enseñar por apuesta ni prometer maravillas... porque no son jugadores de manos –los discípulos no se han de distinguir por lo que pagan, ni por lo que sus padres valen– en fin, nada ha de haber en la enseñanza que tenga visos de farsa: las funciones del maestro y las de un charlatán, son tan opuestas que no pueden compartirse sin repugnancia.[71]

Pero este párrafo no solo nos plantea la necesidad que, dado un modelo de sociedad, haya un modelo pedagógico. Nos habla además de los rasgos de los docentes, de su proceso de trabajo, de las implicancias de un compromiso

(69) *Ibídem,* pp. 68-69.
(70) *Ibídem,* p. 63.
(71) *Ibídem,* p. 46.

que de ningún modo puede estar condicionado por la paga ni la chapucería. Una concepción de enseñanza que exige unos trabajadores de la educación que puedan ejercer con arte y con ciencia la hermosa tarea de educar.

La Educación que propone Simón Rodríguez es explícitamente Popular. Y no solo porque abarca a todos y todas, sino porque su contenido trasciende (aunque incluye) el limitado concepto de "instrucción":

> El objeto del autor, tratando de las Sociedades americanas, es la EDUCACIÓN POPULAR y por POPULAR entiende GENERAL. INSTRUIR no es EDUCAR ni la Instrucción puede ser equivalente de la Educación. Aunque Instruyendo se Eduque. En prueba de que con acumular conocimientos, extraños al arte de vivir, nada se ha hecho para formar la conducta social – véanse los muchísimos sabios mal criados, que pueblan el país de las ciencias.[72]

Un principio educativo que impulsa Simón Rodríguez es la enseñanza de la naturaleza:

> VENTAJAS del estudio de la NATURALEZA. Conocer la Naturaleza, en cuanto nos es permitido... es un DEBER. Porque estamos rodeados de Cosas, y sorprendidos por accidentes, que llamamos CIRCUNSTANCIAS, y viendo FENÓMENOS que podemos, y que, en muchos casos, nos conviene SABER EXPLICAR. Dependemos de las CIRCUNSTANCIAS, luego, es menester acostumbrarnos a obedecerles. Si, en el Colegio nos enseñarán Ciencias Exactas y de Observación, los jóvenes aprenderán a apreciar lo que PISAN, y se abrirán MUCHAS CARRERAS.[73]

Hay también un principio moral que debe sostener la educación: es indispensable superar el egoísmo, que es un atributo de la infancia:

> Todo lo que nos agrade, nos parece estar en el orden, y en todo lo que se presenta a nuestros deseos, vemos una Conveniencia. Este sentimiento, hijo del amor propio y de la tendencia al bienestar (o amor de sí mismo) es lo que llamamos EGOÍSMO. Yo sólo soy y sólo para mí, son ideas de niño. El hombre que atraviesa la vida con ellas, muere en la Infancia, aun-

(72) *Ibídem,* p. 41.
(73) Rodríguez, Simón, "1850-51. Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga" en *O inventamos o erramos,* ob. cit., p. 216.

que haya vivido cien años. Sin moderar este sentimiento, el hombre no es sociable – los Sentimientos se moderan rectificando las Ideas: Y como las Ideas vienen de las cosas TRATAR CON LAS COSAS es la primera parte de la educación y TRATAR CON QUIÉN LAS TIENE es la segunda.[74]

Otro principio pedagógico es el estímulo de la curiosidad:

La CURIOSIDAD es una fuerza mental que se opone a la ignorancia (no se entra en la cuestión fisiológica) (...). La curiosidad es el motor del saber, y cada conocimiento un móvil para llevar a otro conocimiento. De unos errores pueden nacer otros, y conducir en direcciones opuestas... al sublime saber o a la crasa ignorancia. Adelanta el que yerra buscando la verdad... se atrasa el que gusta de añadir errores a los errores.[75]

Y considera fundamental la formación de sujetos con capacidad de argumentación, que se debe expresar en la forma y el contenido del acto pedagógico. El estímulo de la curiosidad no es obstáculo a una formación que sustente procesos fundados de razonamiento, sino su complemento:

Acostúmbrese, pues, al hombre que ha de vivir en... REPÚBLICA a buscar desde su infancia RAZONES y proporciones y en lo que puede medirse exactamente para que por ellas aprenda a descubrir RAZONES Y CONSECUENCIAS en las providencias y en los procedimientos del Gobierno para que sepa aproximarse al infinito moral: para que sus probabilidades no sean gratuitas ni sus opiniones infundadas por eso se dice que la Geometría rectifica el RACIOCINIO.[76]

Cuestiona abiertamente la pedagogía tradicional y también aquella que puso en marcha Lancaster. Es criticada la idea de mera repetición y una de sus consecuencias inmediatas, la ausencia de la capacidad de pensar:

Por falta de Lógica en los Padres, de Celo en los Gobiernos y de Pan en los Maestros pierden los niños el tiempo leyendo sin boca y sin sentido, pintando sin mano y sin dibujo, calculando sin extensión y sin número. La enseñanza se reduce a fastidiarlos diciéndoles, a cada instante y por

(74) Rodríguez, Simón, "1842. Sociedades Americanas" en *O inventamos o erramos,* ob. cit., p. 155.
(75) Rodríguez, Simón, "1840. Luces y Virtudes Sociales" en *O inventamos o erramos,* ob. cit., p. 58.
(76) *Ibídem,* pp. 75-76.

años enteros, así-así-así, y siempre así sin hacerles entender porqué ni con qué fin, no ejercitan la facultad de PENSAR, y se les deja o se les hace viciar la lengua y la mano que son... como lo observa el naturalista francés los dotes más precisos del hombres. No hay Interés donde no se entrevé el fin de la acción. Lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa. Llamar, captar y fijar la atención son las tres partes del arte de enseñar, y no todos los maestros sobresalen en las tres.[77]

Un elemento fundamental de la acción pedagógica es el sentido impreso a la práctica: es menester entender por qué se hace, se dice o se aprende lo que sea. Y agrega otro aspecto que supone una objeción sustantiva a la escuela burguesa: la exigencia del sentimiento como parte del proceso de aprendizaje. Frente al reduccionismo racionalista, Rodríguez recupera como dimensión sustancial el afecto.

Muy tempranamente Simón Rodríguez entiende a la institución escolar como un proyecto colectivo. Antes de sus 25 años, en sus "Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento", propone un mecanismo de funcionamiento donde el cuerpo docente debe reunirse regularmente a discutir su práctica:

El día último de todos los meses deberán los maestros, pasantes, aficionados presidiendo el director juntarse en la escuela principal, a tratar sobre lo que cada uno haya observado así en el método como en la economía de las escuelas; y según lo que resulte, y se determine quedarán de acuerdo para lo que deben practicar al mes siguiente.[78] (...) A este efecto se hará un libro foliado y rubricado por el director; y en él se escribirán todas las consultas y las providencias que se dieren autorizándose con las firmas de todos. El encabezamiento de este Libro debe ser La nueva construcción, régimen y método en las Escuelas, para tener un principio seguro en qué fundarse, y una noticia ordenada de las materias que deban tratarse. Escribiéndose a continuación todos los descubrimientos, progresos y limitaciones que se vayan haciendo, vendrá a ser ésta con el tiempo una obra de mucha utilidad para las

(77) *Ibídem,* pp. 75-76.
(78) "Será el medio más eficaz que pueda ponerse para que las Escuelas vayan siempre en aumento". Rodríguez, Simón, *Escritos,* Sociedad Bolivariana de Venezuela, Caracas, 1954, p. 17 (nota 8).

> Escuelas; porque se tendrán a la vista desde sus principios, y se formará una colección de buenos discursos y noticias que ilustren a los que hayan de seguir su gobierno. (...) No podrá dispensarse alguno de los individuos la asistencia a la junta mensual sino fuere por enfermedad o ausencia; y en ambos casos deberá el pasante más antiguo (que será el que hará de Secretario) comunicar la noticia en el mismo día a los enfermos y en el que lleguen a los ausentes para su inteligencia.[79]

En suma, el legado de Simón Rodríguez –que aquí hemos recorrido muy sumariamente, para comprender parte de los procesos presentes– se convirtió para la política educativa bolivariana en un mandato, que le da una vigencia y un valor innegable en el diseño de políticas educativas emancipadoras y en la reflexión sobre la propia práctica docente.

Sus ideas sobre la formación de republicanos de una democracia sustantiva –para ello debía servir la educación–; sus claras posiciones a favor de la responsabilidad indelegable del Estado y la corresponsabilidad de la sociedad; la exigencia del laicismo y la crítica profunda a la educación privada; sus enunciados a propósito de la exigencia de crear un modelo propio; sus definiciones en relación al derecho de los seres humanos a una formación integral, con autonomía de pensamiento y comprometidos con un proyecto colectivo han dejado una marca y una asignatura pendiente que la Revolución Bolivariana asume como tarea impostergable a la par que compleja. En muchos pasajes es también reivindicado el acervo cultural de los pueblos originarios y, en general, de los sectores populares como sujetos productores y portadores de cultura. Cultura que, por supuesto, debe ser enseñada en las instituciones educativas.

Estos legados son recuperados en el actual proceso revolucionario bolivariano, y la LOE refleja estos anclajes tan lejanos en el tiempo y tan cercanos en los sueños de una educación liberadora.

Surgen conceptos nunca antes escuchados –"soberanía cognitiva" y "desarrollo endógeno"– que ponen en cuestión los principales bastiones de la educación capitalista y, más concretamente, los postulados que sustenta la pedagogía neoliberal que se expresa en un ideal mercantil de "calidad educativa".

---

(79) *Ibídem,* p. 17.

Simón Rodríguez es un peldaño –fundacional, muy significativo– en el proceso de construcción de un proyecto pedagógico nuestroamericano. Pero para comprender los cambios actuales en la esfera de la educación pública es preciso remontarse a otros antecedentes más cercanos en el tiempo.

2.1.3. Antecedentes recientes e inmediatos

Movimiento Pedagógico de Aragua y Lara

Desde fines de los años 80 y los primeros 90 tenemos noticias de la constitución de diversos Movimientos Pedagógicos que desde perspectivas diversas y emancipadoras fueron ensayando críticas sustanciales a la educación hegemónica, reproductora de las relaciones de dominación y enajenación prototípicas del capitalismo a la par que fueron generando respuestas, contestaciones, invenciones pedagógicas y político-educativas.[80]

Estas críticas y propuestas son parte del acervo que permite comprender buena parte de los cambios en curso en la Venezuela Bolivariana. Su fundador y referente reconocido es Carlos Lanz, autor de "El poder en la escuela", publicado en 1990. Allí desplegaba una crítica fundada a la educación capitalista en Venezuela. Nuestro autor afirma acerca de la situación que

> En el ámbito educativo en estos momentos existe una profunda crisis, al igual que en conjunto de la sociedad venezolana, ante la cual se vienen ofreciendo diversas salidas en medio de una CRISIS DE PARADIGMAS. (...) Algunas propuestas para el cambio educativo vienen insistiendo en categorías tales como: "constructivismo", "aprendizaje interactivo" y, en los diversos materiales, textos y ponencias se denota un planteo "apolítico" en el sentido que se desconoce la raíz estructural de la crisis educativa, los intereses de clase o étnicos involucrados, las relaciones de poder en el aparato escolar. De igual manera, no se señala con propiedad con qué corriente teórica, epistemológica o pedagógica se milita. De tal manera, que "en la noche todos los gatos son pardos", y uno no sabe con quién se está discutiendo de una manera explícita.[81]

---

(80) Reiteramos que está reconocida la pluralidad, así como el hecho de que hasta aquí nuestra vinculación con la Venezuela Bolivariana ha sido a través del Movimiento Pedagógico Revolucionario.

(81) Lanz Rodríguez, Carlos. "Memoria Histórica e Innovación Pedagógica (A propósito de la sistematización del Proyecto Integral Comunitario-PEIC)", Ministerio del Poder Popular para la Educación, Caracas, octubre 2009, p. 8.

El Movimiento Pedagógico Revolucionario despliega un análisis implacable donde da cuenta de los rasgos colonizadores del currículo tradicional:

> El currículo ha sido siempre un mito en el medio educativo. Una especie de instrumento intocable e imposible de concebir si no viene certificado, sellado y empaquetado de algún organismo oficial constituido, o gobiernos que se atribuyen el derecho de ordenar y supervisar lo que los maestros y escuelas deben hacer. En las instituciones de educación superior, la asignatura que tiene que ver con el currículo es tomada como "fastidiosa" y sin sentido por los futuros maestros. (...) Incluso el currículo se ha utilizado como arma en los gobiernos fascistas para intimidar y obligar a los maestros insurgentes, innovadores, a ir en contra de sus propios principios de vida, cuando los obligan a consumir los paquetes curriculares desde las llamadas "inducciones", "capacitaciones" contrarias a sus formas de pensar y concebir la educación. De allí que los supervisores, la dirección escolar actúan como los fiscalizadores e impulsan los mecanismos de control y persecución de maestros para que cumplan estrictamente lo que se les manda.[82]

Desde este lugar profundiza la crítica sustantiva al currículo estandarizado:

> Una de las críticas que contiene el currículo tiene que ver con su estructura casi lineal de armarlo Todos sabemos que un currículo, o los modelos curriculares poseen los referentes o fundamentos que lo sustentan, de allí que todos presenten un marco filosófico, un marco sociológico, psicológico, epistemológico y pedagógico, posee además los perfiles del maestro y del niño, así como, también, los planes de estudio con sus respectivas formas de evaluar. En evaluaciones curriculares que hemos realizado, nos hemos dado cuenta de que estas estructuras responden en cierta medida a reconocer todos los aportes foráneos y dejados por el invasor, hechas por investigadores de la pedagogía, y que obedecen a los esquemas del capitalismo en su incesante búsqueda de mejorar sus medios para mantenernos esclavizados. El resultado es que siempre los maestros somos los invitados de piedra. Esto, por supuesto, para los maestros que estamos insurgiendo y estamos despertando es una

(82) Sojo, Mirna, *Escuela Social Rodrigueana, "Currículo para la Insurgencia"*. Cuadernos para reflexiones desde el encuentro, Aragua - Venezuela, 2007, p. 4.

afrenta a nuestra realidad. (...) Y entonces uno se pregunta: ¿Para quién estamos formando? ¿Para unas élites del conocimiento que dicen que las cosas son así de ese modo? Y entonces, ¿dónde están los aportes nuestros a la educación y la pedagogía? ¿Por qué están invisibilizados? ¿A qué intereses responden esos planteamientos eurocentristas y norteamericanos? ¿A quiénes interesan esos postulados? (...)

De igual modo, dentro de la estructura curricular capitalista, existen los planes de estudio con sus evaluaciones y planificaciones estandarizadas, únicas como tablas rasas para ser comidas y asimiladas sin previo aviso, convirtiéndose en patrones rígidos y que castran las posibilidades creativas de los maestros. Esta práctica estandarizada y única, llena de aburridas normas han llevado a formar una cultura dentro de los maestros con el lema "papel me pides, papel te doy", una resistencia que llevamos dentro y que nos impulsa a trabajar en otras direcciones allí donde el ojo perseguidor no puede llegar, pero por el otro lado, ha llevado a otros maestros a defender esta visión argumentando que son "la última moda en educación de punta". En todo caso, desde la insurgencia, los maestros entienden que por más que se planteen modelos ultraacabados, siempre la práctica y la realidad rebasan a los mismos y los resultados son que los mismos maestros buscan construirse desde la realidad y desde allí plantean opciones educativas bien interesantes y en paralelo.[83]

El proceso revolucionario está proponiendo cambios sustantivos en la construcción del currículo:

El currículo debe servir para organizar y comprender no solo la realidad para transformarla, sino nuestras propias prácticas educativas. Por tanto es un referente abierto que nos permite reformularlo, revivirlo, retomarlo y permanentemente recrearlo, en esto de ser maestros en sociedad liberadora. Stenhouse lo concibe como una receta de cocina, a la que hay que probar, adecuar, cambiar y mejorar en caso de que no resulte. En ese sentido, creemos que son las comunidades escolares, las organizaciones sociales que tengan una práctica educativa las que deben y tienen que hacer el currículo. Esta posibilidad de construir todos los elementos que desde su cotidianeidad ocurren es, a nuestro modo de ver, más rico y pertinente que muchos programas y planes preestablecidos o pensados por grupos para ser aplicados luego de manera estandarizada a toda la sociedad.[84]

(83) Sojo, Mirna, *Escuela Social Rodrigueana...*, ob. cit., pp. 7-8.
(84) *Ídem,* p. 5.

Si el capitalismo desplegó dispositivos enajenantes imponiendo miradas exógenas para regular y controlar el proceso pedagógico, la alternativa es recuperar el control sobre el proceso de trabajo, a partir de una práctica reflexiva y colectiva.

> Desde la experiencia hemos querido centrar las construcciones curriculares en nosotros como maestros y en la escuela que queremos ser, es decir, transitamos las construcciones desde las posibilidades de mejorar como personas para permearnos con lo social. (...)
>
> 1. Por siglos han predominado las concepciones curriculares centradas en los contenidos que se van a impartir (...) descuidando los aspectos curriculares relacionados con el maestro, y su espacio con los otros.
>
> 2. Las concepciones curriculares conciben a los maestros como personas que no tienen la capacidad para conceptuar y ordenar su realidad socio-educativa.
>
> 3. Las concepciones curriculares vigentes ven a los maestros como los instrumentos que realizarán de manera automática y sin crítica los procedimientos y postulados que requiere el sistema.
>
> 4. (...)
>
> 5. Las concepciones curriculares aíslan a los maestros de su realidad socio-histórica, convirtiéndolo en un enajenado del trabajo (...).
>
> El modelo educativo capitalista no puede dejar en manos de los maestros insurgentes la elaboración de los currículos (...) Trascender un modelo centrado en contenido, en los estudiantes es el reto a vencer, y plantear un currículo pensado desde los maestros y desde las comunidades para luego hacer la conjunción, conjugación o acoplamiento entre las dos posibilidades es parte del modelo a construir. Desde los maestros el aporte desde las metodologías liberadoras, la sociopolítica, y desde las comunidades los legados, el conocimiento ancestral y social que las hace permanentes en el tiempo.[85]

Hay aquí una fundada crítica del currículo en clave capitalista. Pero también hay una alternativa política y pedagógica, ensayada ya

(85) *Ibídem,* pp. 8 a 10.

en diversos espacios y tiempos, que habilita muy significativos aportes, debates y tensiones. Veamos tres de ellos: el lugar de los estudiantes; la tensión entre "lo nuestro y lo ajeno", y la relación entre conocimientos concretos y abstractos.

En la perspectiva del "currículo para la insurgencia" dos actores toman un lugar relevante: los maestros y las comunidades. La pregunta que habilita esta definición en el plano pedagógico es por el lugar del estudiante.

Una segunda cuestión que valoriza aquellos saberes que portan los docentes y las propias comunidades se insinúa un desplazamiento de aquellos saberes provenientes del extranjero. Esta operación –que parte de una saludable recuperación de los propios conocimientos, historia, intereses– requiere un alerta epistemológico: el de no dar por presupuesto de que todos los saberes propios son válidos, ni todos los "extranjeros" son inválidos. Este punto constituye un nudo de enorme importancia en la construcción de la currícula.

Un tercer punto a debatir es la relación entre aquellos conocimientos que emergen y se entienden a partir de la práctica y otros conocimientos, de carácter abstracto, que constituyen instrumentos relevantes para alcanzar la soberanía cognitiva y la igualdad en la producción, distribución y apropiación de todos los conocimientos, y especialmente los más útiles y valiosos, que son patrimonio de la humanidad. Queda aquí apenas formulado el problema.

La denuncia de un conocimiento escindido y un currículo alienado y alienante dan lugar a un diagnóstico y una propuesta superadora.

La reconstrucción de un modelo pedagógico desenajenado supone una estrategia de articulación en la que se establecen puentes entre "conocer y educar"; "conocer, educar y comunicar"; "conocer, educar, comunicar y organizar". Este modelo de producción, distribución y apropiación de un conocimiento colectivo, desenajenado y transformador tiene ciertas características que es indispensable explicitar. Lanz advierte que

> (...) si lo que queremos es cambiar la situación a partir de su conocimiento (CONOCER TRANSFORMANDO), con los sujetos y desde su cotidianeidad (COMPRENSIÓN DEL CONTEXTO ETNOGRÁFICO) requerimos acompañar el proceso investigativo de otras funciones que

en las metodologías tradicionales no se toman en cuenta: la función educativa, comunicativa y organizativa.[86]

El planteo toma como centro de la preocupación la investigación participativa, a partir de un modelo que se propone superar los condicionamientos que impone el modelo capitalista. Es así un modelo de investigación que desborda los límites de la investigación tal como se desarrolló predominantemente en las universidades, campo casi excluyente de la "investigación legítima". La propuesta del Movimiento Pedagógico presupone algunas rupturas fundamentales.

La primera de ellas remite a las características de este modelo de investigación:

(...) tal ampliación de las funciones de la investigación no son simples agregados de asignaturas o de saberes aislados, sino que tiene una matriz teórico epistemológica común: LA CRÍTICA Y SUPERACIÓN DE LA DIVISIÓN SOCIAL DEL TRABAJO CAPITALISTA (...) Es por todo esto que nos planteamos superar desarrollar la ESTRATEGIA DE ARTICULACIÓN como una respuesta puntual ante la falta de engarce entre INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN, estando claro que ello está relacionado con una trama material, un modo de vida, una manera de pensar. Por supuesto, *la separación entre el saber y el hacer* es una consecuencia de la división del trabajo, que se desagrega en el terreno epistemológico, pedagógico, comunicativo y organizativo:

- Separación entre investigador-investigado en el modo de producción de conocimiento...

- Divorcio entre profesor-alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje

- Contradicción entre emisor-receptor en el proceso comunicativo

- Distancia entre dirigente-dirigido en el plano de la organización.[87]

Las instituciones educativas y el sistema escolar en su conjunto no son inmunes a los condicionamientos impuestos por el orden capitalista, y como bien es denunciado oportunamente,

(86) Lanz Rodríguez, Carlos, *op. cit.,* p. 9.
(87) *Ibídem,* p. 9.

(...) encontramos que la escuela reproduce de una manera peculiar la división social del trabajo (...) donde encontramos un conjunto de divorcios:

1. Contradicción entre la escuela y la comunidad

2. Separación profesor-alumno

3. Conflictos por el monopolio y la jerarquía del saber en manos de directivos y supervisores

4. Fragmentación y atomización del conocimiento: asignaturas, especializaciones, menciones.

Tales contradicciones impregnan los contenidos curriculares, los planes de estudio, las estrategias metodológicas y las didácticas, el régimen de evaluación, no escapando la propia arquitectura escolar: espacios separados, oficinas, áreas de recreo, organización interna del salón de clase, ubicación del pizarrón y alineación de los pupitres.

Estas implicaciones de la división social del trabajo en la escuela nos permiten comprender el currículo y su administración:

-Separación entre materias teóricas y prácticas

-Distinción entre ciclo básico y especialidad

-Tipo de integración entre las diversas asignaturas

-Utilización del tiempo escolar: turno, horario.[88]

La segunda ruptura que plantea el Movimiento Pedagógico de Aragua es la democratización de la función investigativa, que ahora debía formar parte de un proceso pedagógico más amplio, que imbricaba las funciones de producir conocimiento, formar, comunicarlo y contribuir a la organización de la labor de las y los trabajadores de la educación. Y, claro, el INVEDECOR expresa un nuevo modelo de trabajo docente.

(88) *Ibídem,* p. 11.

Es decir, estamos en presencia de un modo de construcción de conocimiento para la acción, para transformar la realidad, que supera las exclusiones y el exclusivismo de una academia tecnocrática y que involucra a la totalidad de los docentes, convocados ahora como sujetos que intervienen en la modificación de un orden profundamente injusto, capaces y responsables de aportar a la construcción de nuevo conocimiento, a la eficacia en los procesos de formación que deben trascender a través de mecanismos de comunicación y dejar saldos organizativos palpables en la acción educativa, que es creadora y transformadora en un sentido emancipatorio.

Una tercera ruptura –y lo que nos acerca finalmente a la actual legislación– es que el método propuesto por el Movimiento Pedagógico de Aragua –INVEDECOR– no se circunscribe a la esfera de la micropedagogía en las instituciones escolares sino que se proyecta como modelo pedagógico integral que supere la fragmentación y las escisiones que fueron brevemente enunciadas arriba. Desarrollemos alguna conceptualización del Método INVEDECOR.

El Método INVEDECOR [89] [90]

Este método se viene proponiendo como un nuevo paradigma que tiene como base filosófica común: la crítica a la división social del trabajo.

---

(89) Este apartado se basa en la publicación "Método INVEDECOR. Teoría y Práctica Emancipadora". Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología. Caracas, 2007, compilada por Carlos Lanz Rodríguez.

(90) En la introducción de este texto Carlos Lanz reconoce la influencia del Movimiento Pedagógico Colombiano. Nuestro compilador afirma: "En el año 1990, tuvimos la oportunidad de compartir con los compañeros de Institutos de Educación Popular (ICP) de Medellín, a quienes le debemos en parte la sistematización de esta reflexión ya que, de una manera colectiva, logramos ubicar algunos de los nudos problemáticos en torno a la articulación de saber con otros aspectos político-educativos. Otro tanto ocurrió, en el diálogo en intercambio de documentos hechos con Dimensión Educativa CESTRA (...), en Bogotá, con quienes avanzamos en la ubicación de los déficits de nuestras prácticas investigativas. (...) En el caso particular de la estrategia de Articulación o Método INVEDECOR, hemos encontrado algunos ensayos o textos donde la idea básica de esta metodología está presente, aún cuando no logre el grado de formalización y de fundamentación que requiere tal enfoque". Lanz advierte que el Método INVEDECOR fue posible de construir a partir de aportes preexistentes, fundamentalmente del Movimiento Pedagógico Colombiano. Dos observaciones esenciales van para esta actitud teórica, política y pedagógica. Por un lado, el relato que asume la naturaleza colectiva de las invenciones humanas y, con esta expresión concreta de honestidad intelectual y humildad individual, un gesto poco frecuente del campo intelectual: el reconocimiento de otros en la construcción de saberes –discursos, métodos o prácticas– que bien podrían haberse comunicado como creación individual. Lanz da en este punto una lección concreta de práctica intelectualmente honesta, teóricamente consistente, éticamente revolucionaria.

> Por ello, en el terreno de la epistemología se asume un paradigma que pone en discusión la separación teoría-práctica, el dualismo sujeto-objeto, la parcelación y fragmentación del saber inherente a las disciplinas positivistas.[91]

La articulación de investigar, educar, comunicar y organizar expresa un enfoque interdisciplinario que expresa una perspectiva global cuya piedra basal es la teoría crítica: no es una mera suma de contenidos, métodos y saberes. Según Lanz, el método incorpora una crítica al monopolio y la jerarquía del saber; un cuestionamiento a la pedagogía paternalista y transmisora, una denuncia de la dictadura mediática y las prácticas burocráticas. Pero, agregamos, también supone una nueva concepción de trabajo docente, de relación pedagógica, de dinámica institucional e incluso de construcción y desarrollo de la política educativa.

La *investigación* que se propone desde INVEDECOR asume la perspectiva de investigación-acción, es decir, se trata de resolver procesos de producción de conocimiento que se preguntan por situaciones problemática de realidades concretas. Este modelo de investigación no se despliega a través de la formulación de hipótesis al modo tradicional, ni adopta la lógica deductiva que expresa la investigación predominante en los ámbitos académicos. Tampoco los fines remiten a "saber por el saber mismo"; más bien tienen como finalidad la construcción de una respuesta que contribuya a la superación de los problemas que plantea una realidad desafiante y contradictoria que contiene elementos obstaculizadores para la conformación de una sociedad igualitaria y participativa. En palabras de Lanz, esta perspectiva investigativa, la temática generadora o situación problemática es "arrancada de la vida misma"[92] y su abordaje reclama encontrar los nexos complejos entre los niveles micro y macro, superando un empirismo ingenuo y desplegando un proceso espiralado que profundice el conocimiento de lo real, dando dignidad teórica al plano de la práctica y enriqueciendo con el verde de la vida al desarrollo de teoría. Complementariamente, este modelo investigativo se propone superar otra escisión prototípica de la ciencia en clave capitalista: aquella que separa al Sujeto del Objeto. Así se plantean nuevas relaciones entre teoría y práctica, entre sujeto y objeto. Otro elemento subversivo de la investigación tradicional es el diálogo entre el pensamiento crítico y el saber popular (asumiendo tensiones, contradicciones, límites y desafíos

(91) Lanz Rodríguez, Método INVEDECOR..., *ob. cit ,* p. 4.
(92) *Ibídem,* p. 9.

que debe superar la investigación acción asegurando así la posibilidad de conocimientos construidos de una manera democrática y participativa). Y, finalmente aquí, la idea de que el sentido del conocimiento producido tiene una finalidad práctica: la emancipación de la humanidad.

El proceso investigativo constituye en sí mismo una práctica que introduce elementos de formación, de comunicación y de organización.

En el caso de la investigación sobre educación se advierte que hay una corriente predominante de

> (...) tratamientos positivistas y psicologistas del desempeño escolar. A través de estos tratamientos, predominan la aplicación de pruebas estandarizadas y las explicaciones parcializadas que aíslan el "diagnóstico" individual del contexto social y cultural natural en que los alumnos se desenvuelven.[93]

Este modelo es consistente con la noción de "calidad educativa" concebida como medición de resultados de exámenes padronizados cuyo objetivo es medir y comparar rendimientos desde una concepción que estimula la lógica de la competencia y promueve una pedagogía de la respuesta correcta. Frente a esta línea política, pedagógica e investigativa se propone a cambio una perspectiva que

> (...) se interesa en recuperar las dimensiones culturales y sociales del trabajo escolar, subraya la importancia de reconstruir los procesos sociales en el quehacer educativo, e intenta escapar de los supuestos positivistas incorporando el carácter constructivo del trabajo conceptual y analítico desarrollado en cada caso. El empleo de los supuestos y técnicas de corte antropológico, además, ha demostrado su utilidad potencial en torno a la formación de maestros. El diario de campo, los registros de observación y entrevista, así como la activa participación del investigadora en la situación estudiada, apoyan la documentación y el análisis de la práctica docente desde la cotidianeidad escolar.[94]

Este abordaje permite una visión integral de la realidad escolar, lo que supone una mayor rigurosidad en el conocimiento producido, una

(93) *Ibídem,* p. 15.
(94) *Ídem.*

eficacia práctica en la medida en que dicho nuevo conocimiento habilita mejores procesos de intervención así como una valiosa herramienta en la transformación de la acción de los docentes, en la relación pedagógica y en la dinámica de las instituciones escolares y sus respectivos contextos.

Si una primera dimensión del Método es la investigación, el segundo remite a la necesidad de construir una *pedagogía alternativa, contrahegemónica.* Entre sus rasgos, se destaca el carácter de educación popular, aprendizaje por descubrimiento y didáctica investigativa. En el modelo (aún) hegemónico (pero en disputa), la reflexión pedagógica no está asumida como parte de la vida escolar. Lanz recorre ubicar corrientes pedagógicas de signo reproductor (tradicional, técnico-instrumental, didáctico dinamiquera; híbrida ecléctica) frente a la cual se propone una tendencia *liberadora* que supone "investigación colectiva y democratización del saber"; "métodos activos y técnicas dialógicas" y "baterías didácticas, recursos y técnicas instruccionales historizadas, contextualizadas y empalmadas con la acción social".[95]

Desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje, es explícitamente reivindicado el *aprendizaje significativo por descubrimiento.* Se recupera el legado de Simón Rodríguez de *aprender investigando, conocer transformando.*

El texto que estamos tratando recupera el aporte del pedagogo uruguayo José Luis Rebellato, que le aporta a las dimensiones didáctica, pedagógica e investigativa el imprescindible componente ético-político: la educación se concibe como un instrumento de construcción de subjetividades, de provisión de saberes y herramientas para comprender y transformar la realidad social e histórica.

La tercera dimensión del Método es la referida a la *comunicación alternativa,* que supone la imbricación de la teoría crítica y la puesta en marcha de una nueva racionalidad comunicativa. La comunicación es concebida como una relación activa y recíproca entre varios sujetos, en la que hay un nexo cognoscitivo y dialógico, pero también afectivo, político, pedagógico y epistemológico.

Claro que la comunicación es también un escenario sustancial de la lucha de clases, en la medida en que existen distintos tipos de comunica-

(95) *Ibídem,* p. 27.

ción, que revelan finalidades, relaciones de poder, dispositivos, efectos y modos de justificación divergentes y aún antagónicos. El papel de los medios de comunicación dominantes constituye un alerta a propósito de modelos de comunicación enajenantes, autoritarios, falsificadores de la realidad y orientados a la defensa de intereses de minorías intensas y brutales. Despliegan mecanismos eficaces de manipulación informativa y exigen respuestas comunicacionales que desde los intereses de las mayorías populares puedan ofrecer una visión alternativa de la realidad.

Y aquella disputa que se da en el plano de los medios, se libra también en la propia relación pedagógica, que exige una verdadera democratización de la comunicación en el plano del aula, de la institución y también de la política educativa.

Finalmente es importante repensar (y reinventar) *nuevas formas de intervención y organización* que permitan la superación de relaciones y prácticas burocráticas, enajenadas y autoritarias. Para ello se proponen diversos dispositivos, que reclaman una nueva mentalidad y nuevas formas de intervención. Hay en esta dimensión nuevas relaciones entre teoría –que provee una visión del mundo e instrumentos conceptuales para leerlo y actuar en él–, método y organización.

Este Método –del que esbozamos apenas algunas de sus líneas directrices– contiene una potencialidad transformadora muy grande y su aplicación consecuente tendrá consecuencias profundas en todos los niveles de la vida social y, específicamente, dentro de la esfera de la educación.

El cambio de coyuntura generó nuevas necesidades y condiciones para el impulso de las transformaciones pedagógicas. El triunfo electoral de Hugo Chávez abrió el paso a la Constituyente Educativa, pero su concreción estuvo antecedida por un intenso trabajo previo de los sectores más dinámicos del campo educativo.

El plural y diverso Movimiento Pedagógico fue reactivado en un nuevo contexto, sus filas ampliadas, emergieron nuevos y múltiples colectivos que fueron desarrollando un trabajo coordinado a lo largo de 1997 y 1998 de construcción de ciertos puntos de partida para criticar la educación existente y sistematizar las líneas directrices de una educación emancipadora. Entre la denuncia y el anuncio –dos tareas gigantescas que consumieron buena parte del tiempo de debates en la Constituyente Educativa– se planteaba (en rigor, continúa en marcha) el enorme desafío

de una "pedagogía de la transición" o una "transición de la construcción" de una pedagogía liberadora.

El Frente de Educadores por la Constituyente Educativa

Simón Rodríguez y la creación del Movimiento Pedagógico de Aragua y Lara son hitos fundamentales para comprender los cambios en curso en la educación venezolana.

Se dijo ya que la victoria electoral de Hugo Rafael Chávez Frías habilitó un proceso constituyente que refundó el país y, también, avanzó en la recreación de la educación al servicio de un nuevo proyecto de sociedad. 1998 se consumó como un nuevo salto cualitativo con la reactivación nacional del Movimiento Pedagógico y la elaboración de documentos programáticos que operaron como una verdadera hoja de ruta.

Es preciso incorporar como un tercer elemento significativo, para entender este proceso transicional, algunos de los contenidos del documento "Escuela para la vida y la libertad. Una propuesta de cambio".[96]

El documento tiene cuatro partes: la crítica de las tendencias neoliberales –y como contrapartida la educación que es preciso construir como alternativa–; el análisis de las condiciones de vida y de trabajo docentes; referencias al gobierno de la educación y un guión general de políticas.

En el diagnóstico de la situación heredada de la IV República se advierte:

> La educación enfrenta una profunda crisis de credibilidad derivada de su crisis estructural. Esta delicada situación compromete su futuro como el instrumento, hasta ahora, más eficaz para alcanzar un desarrollo humano que permita corregir las desigualdades sociales.[97]

La formulación resulta importante por cuanto se advierte que no hay posibilidad de desarrollar transformaciones profundas sin dar lugar a verdaderos cambios estructurales. Esto no es una mera formulación

---

(96) Frente de Educadores por la Constituyente del Estado Aragua. "Escuela para la vida y la libertad. Una propuesta de cambio". Venezuela, septiembre de 1998. El documento en su introducción aclara que en su elaboración intervinieron diversas corrientes pedagógicas de los Estados Lara, Carabobo, Aragua y Guárico.
(97) *Ibídem,* p. 7.

discursiva, implica poner en cuestión a toda la política educativa, a la dinámica de las instituciones escolares, a la relación pedagógica y a la forma y contenido del proceso de trabajo docente (y a sus modos de formación y actualización).

Cuando el Frente de Educadores analiza las causas de la crisis educativa –que es parte de una crisis global, orgánica–, se advierte –en un plano más general– el "impacto de la crisis económico-social-cultural: desempleo, inflación, insalubridad, desnutrición, desintegración familiar, pérdida de identidad cultural". Otros elementos son la "injerencia de la partidocracia y de la burocracia sindical en el magisterio".

En el plano pedagógico, se denuncian "contenidos curriculares inadecuados. No toman en cuenta las especificidades de los alumnos, localidad o región, igualmente no están a tono con las necesidades de la producción material (...)". Se denuncian "limitaciones en la formación docente y en su desempeño profesional. Docentes mal pagados, con pésimas condiciones de trabajo". También es cuestionado el gobierno de la educación, en los "enfoques y prácticas gerenciales burocráticas en el seno del ME, Zona Educativa, Direcciones de Educación, Supervisión y dirección de planteles: vigilancia, control punitivo, rigidez administrativa y excesivos recaudos". La organización del sistema educativo no escapa a la crítica: "desarticulación de los niveles y modalidades del sistema educativo". Y se complementa el escenario con "insuficiente dotación e inadecuado uso de los recursos para el aprendizaje" así como "limitaciones y fallas en la infraestructura física de las instituciones educativas". Una última observación en este apartado informa sobre

> (...) [la] escasa integración y participación de la comunidad educativa en el proceso pedagógico. Los representantes están sometidos a una rutina que no sale de la beca, los boletines de notas, las citaciones por problemas de conducta, y de vez en cuando participan en labores de mantenimiento de la escuela.[98]

El escenario denunciado se evidencia en discursos oficiales sobre la "crisis educativa", que suele dar lugar a multiplicidad de Reformas Educativas que fracasaron, sea cual sea el nombre que se les asigne (Revolución Educativa, Reforma Curricular, Pacto Educativo, Innovaciones

(98) *Ibídem,* p. 12-13.

Pedagógicas), "porque no asumen las verdaderas causas del deterioro de la calidad educativa, no reconocen las relaciones de poder y el conflicto de intereses presentes en este ámbito".[99]

De este diagnóstico el Frente de Educadores se propone

> (...) formular una estrategia para formular una política educativa articulada a un proceso de transformación de los contenidos programáticos, la formación docente, la gerencia educativa y las estructuras organizativas del sistema escolar nacional y de cada escuela en particular, no sujeta a los intereses particulares (...). En términos directos, se trata de construir una propuesta educativa con un alto grado de legitimidad social surgido de una auténtica participación ciudadana sobre las decisiones en torno a ¿qué enseñar y cómo enseñar?, derecho establecido en la Constitución Nacional de manera hipotética y que debe hacerse real a partir del proceso constituyente reclamado por la mayoría del país.[100]

Del discurso se desprende así un diagnóstico de la crisis que hace foco en la naturaleza capitalista del sistema educativo y particularmente en el estado de cosas propiciado por las reformas neoliberales. De allí surgen dos ideas muy significativas: una, que las soluciones deben ser integrales, apuntando a la totalidad de la esfera educativa (desde el Ministerio al aula) en el marco de una transformación social más general. Segundo, que dicho proceso debe organizarse a partir de procesos de participación protagónica de los sectores populares.

Se explicita la exigencia de

> (...) un educador con una apropiada formación intelectual integral, investigador, con vocación pedagógica, mística, identificado y comprometido con la nueva realidad socio-política. Un educador valorado socialmente, que tenga garantizada su seguridad social y una remuneración acorde con su función.[101]

Para construir este modelo docente, se precisa una formación docente

(99) *Ibídem,* p. 15.
(100) *Ibídem,* pp. 15-16.
(101) *Ibídem,* p. 17.

> (...) centrada en el autoaprendizaje, en la formación permanente, en el binomio educador-investigador. Un maestro que impulse el cambio curricular para adaptarlo a la realidad local y nacional, y en constante relación con los nuevos avances científicos y tecnológicos.[102]

¿Qué concepción curricular se desprende de este modelo de docente? Se espera

> (...) una concepción curricular flexible, en permanente desarrollo y en una perspectiva transdisciplinaria que pondere la situación específica del alumno, la escuela, la localidad y la nación. Estos programas deben articular el currículum continuo, los niveles y modalidades educativas, esto debe ser producto de una verdadera consulta a los docentes, estudiantes y representantes, encargados de su implementación. Se trata de un programa, contenido y objetivos pertinentes, interesantes tanto para el docente como para el alumno.[103]

Este currículo se inscribe en una escuela que

> (...) desarrolle las potencialidades intelectuales, físicas y morales del educando, que le permita el pleno desarrollo de su personalidad y su formación integral. Una escuela abierta para la participación de comunidad que incorpore el acervo cultural popular. La escuela deberá estar enmarcada bajo un ideario emancipador, y la concepción de país que estamos enarbolando, lo que garantice una educación liberadora. Una escuela propiciadora de una democracia organizacional orientada por los principios de la democracia directa.[104]

Así, una formación para lo público, la ciudadanía y la democracia debe tener un correlato en el desarrollo curricular, superando la tradicional escisión entre un discurso de ciudadanía y una práctica de sumisión.

Otro eje fundamental es la formación para "el trabajo socialmente productivo", aunque, desde luego, no sometido a los cánones de la explotación capitalista sino a una perspectiva liberadora que asume el papel del trabajo en la humanización de las y los educandos.

---

(102) *Ibídem,* p. 18.
(103) *Ibídem,* pp. 7 y 18.
(104) *Ibídem,* pp. 18 y 19.

Agrega otra sugerencia que se asume plenamente en el caso de las Redes Socioculturales y EPDCUE, al sostener:

> Descendiendo aun más en la concreción de esta propuesta, reivindicar la creación de espacios propios, Colectivos, Redes de Escuelas, que constituyan asociación entre iguales, libre y voluntaria, donde las tareas de dirección y ejecución sean asumidas colectivamente, centrado en la cultura del debate, la transparencia y el respeto a las divergencias, en ese sentido, este proceso educativo constituyente se hace factible y viable en la propuesta de GOBIERNO ESCOLAR.[105]

Se propician algunos criterios para avanzar en la construcción de la democracia directa en las instituciones educativas, a través de dispositivos como la elección directa de todos los cargos, rendición de cuentas, revocatoria del mandato, delegación funcional,[106] rotación de cargos, libre juego de ideas y democracia del saber.

Vuelven a aparecer aspectos de la propuesta asumidos por las Redes Socio-culturales. En lo pedagógico se plantea la exigencia de "adecuar y adoptar los contenidos programáticos de acuerdo a las características de los educandos y el entorno socio-cultural de la escuela".[107] También se impulsa la promoción, diseño y ejecución de Proyectos en áreas problemáticas, avanzando en una práctica que propicie la innovación –y socialización– de experiencias pedagógicas de las que se espera, además, que sean colectivamente planificadas, ejecutadas, evaluadas y sistematizadas.

Este modelo supone la sustancial reformulación del uso del tiempo y del espacio, y la integración creciente de la escuela y la comunidad. En primer lugar, en lo referido a la alimentación escolar pero también en lo que hace a la apertura de la escuela a actividades de la comunidad. En dirección recíproca, se espera que la comunidad se convierta en centro del quehacer educativo y se establezcan nuevas relaciones, rompiendo los muros que aislaron a las instituciones escolares de su contexto inmediato.

"Escuela para la Vida y la Libertad" tiene otros desarrollos que exceden los límites de este trabajo y ameritan un estudio particular. Lo que sí

---

(105) *Ibídem,* p. 19.
(106) El término supone que nadie puede decidir cuestiones importantes sin haber sido previamente discutidas y aprobadas en los niveles de base.
(107) Frente de Educadores..., ob. cit., p. 24.

es importante señalar aquí es que este proceso constituyó un insumo para la Constituyente Educativa que dio lugar al Proyecto Educativo Nacional.

Analicemos algunos elementos significativos del Proyecto Educativo Nacional, producto del debate que durante algo más de dos años se impulsó como desarrollo de la Constituyente Educativa.

Constituyente Educativa y Proyecto Educativo Nacional

El Proyecto Educativo Nacional fue uno de los productos de la Constituyente Educativa. No tenemos posibilidad de desplegar extensamente sus contenidos ni las consecuencias que se desprenden del proceso de sus deliberativos y de sus enunciados.

Una primera parte desarrolla el contexto histórico en el que se despliega esta constituyente educativa, para luego avanzar en la formulación del modelo de sociedad y de educación que las mayorías quieren construir. En el documento se reconoce el antecedente del Frente de Educadores por la constituyente y su producción Educación para la Vida y la Libertad entre otros documentos que se tomaron para elaborar este PEN. Desde el punto de vista metodológico,[108] el texto advierte que

> (...) los aspectos metodológicos (...) se inscriben en un paradigma donde se combina la etnografía educativa y la teoría crítico-transformadora: Esto significa que en este enfoque se toman en cuenta las opiniones de los actores educativos, sus puntos de vista, experiencias, sueños y esperanzas, valorando sus cualidades intrínsecas y el contexto de donde surgen, sin poner a depender su valor en la cantidad o la frecuencia con que aparecen en los documentos, registros, discusiones, etc. Al mismo tiempo que se registran e interpretan los significados de los actores involucrados en el hecho educativo, se introducen conceptos, categorías, análisis que problematizan o ponen en discusión los referidos puntos de vista. Esta combinación teórico-metodológica entre la etnografía y la teoría crítica se expresa en diversos momentos del proceso de elaboración, y en particular, en la manera de recabar, procesar e interpretar las propuestas.[109]

(108) Es interesante señalar como aspecto novedoso que en este texto se informan, como se ve a continuación, cuáles fueron los criterios que orientaron la metodología de construcción del Proyecto, ciertamente una práctica poco habitual en los documentos que sientan posiciones y definen orientaciones, políticas, etc.
(109) Proyecto Educativo Nacional..., ob. cit., p. 8.

Asume la sistematización como un esfuerzo por comprender el sentido de la experiencia, lo cual da lugar a la construcción de un nuevo conocimiento que supera la noción de mera recolección de datos. Los dos años de trabajo resultaron de un extenso escrito de más de 1000 páginas que fueron sucesivamente reformuladas, intentando dar consistencia a una primera fase mucho más inconexa producto de las diversas intervenciones a partir de un enfoque que combina la teoría crítica, la etnografía y la comprensión del proceso histórico y político en marcha:

> (...) la sistematización comprensiva se convierte en una negociación cultural, un cruce de interpretaciones, saberes y lógicas entre los diversos actores (...). Desde la perspectiva de sistematización que hemos asumido, ésta no es sólo una experiencia cognitiva sino es una construcción de sentido y una vivencia formativa (...) Compartir estos criterios teóricos y metodológicos (...) ha exigido cierto rigor en los procedimientos y técnicas que necesariamente tienen que ser participativas, dialógicas, interactivas (por ello se excluyen las técnicas o instrumentos no implicantes que se remiten a consultas pasivas, descontextualizadas y generalizantes: los tradicionales sondeos de opinión, consultas, "encuestas", "cuestionarios"). Al mismo tiempo, ha estado presente la importancia de incorporar la lectura crítica y problematizadora. (...) es fundamental resaltar que ésta no es una versión acabada ni tiene pretensiones de oficializar un punto de vista sino que quiere jugar un papel de animación y profundización en la discusión.[110]

El PEN, así, se despliega como una novedosa herramienta de construcción de la política pública. Primero, parte de un debate que se inicia en los territorios –comunas, instituciones educativas– en un proceso que va de abajo-arriba y de arriba abajo. Segundo, imbrica las distintas visiones triangulando una metodología que toma lo puesto en común en los ámbitos de discusión pero lo reformula a partir de la etnografía y la teoría crítica, en el marco de un determinado proyecto nacional que está amaneciendo en Venezuela. Tercero, el producto no es una mera hoja de ruta sino se propone como un instrumento para continuar la construcción de un modelo educativo consonante con los afanes liberadores del camino emprendido en aquella coyuntura por el pueblo venezolano y su gobierno.

El documento denuncia un orden social sustancialmente injusto, deja entrever los mecanismos de explotación económica, dominación

(110) *Ibídem,* p. 11.

política y hegemonía cultural exacerbada en el marco del paradigma neoliberal conservador.

Nos importa referirnos –porque luego esta situación será fundamental para comprender la propuesta de las redes– a la crisis de identidad cultural que el PEN denuncia. Señala que la uniformidad consumista y cultural supone al mismo tiempo el

> (...) desconocimiento u olvido de nuestros pueblos, en especial es importante destacar las prédicas y prácticas eurocentristas negadoras de la resistencia indígena y afroamericana. De igual forma se desnaturaliza el ejemplo de los próceres y el ideario independentista.
>
> El pensamiento único como expresión de la hegemonía del imperio (...) ha silenciado nuestra diversidad cultural, nuestro acervo pluriétnico e intercultural. La homogeinización cultural de patrones de consumos, gustos y necesidades inducidos por la mercancía universal (...) ha desarrollado una "identidad desterritorializada" (...) donde se esfuma la pertinencia, el arraigo... En este proceso de identidad difusa o desarraigo, prospera el endorracismo, la vergüenza étnica y todo tipo de autominusvalía (...), igualmente es un campo fértil para el privatismo y los egoísmos posesivos.[111]

En materia educativa es denunciada la capitulación del Estado como garante del derecho a la educación, la plena vigencia de dispositivos de exclusión y baja calidad educativa, ausencia de direccionalidad estratégica en las políticas educativas, insuficiencia del presupuesto destinado a sostener cualquier proyecto pedagógico; lógicas clientelares y prebendarias como sustento de las relaciones para nombramientos dentro del sistema educativo. Entre otras consecuencias de este estado de cosas, asistimos a un personal docente enajenado y precarizado, a unas condiciones edilicias insostenibles, y a unas prácticas pedagógicas rutinarias y enajenadas.

Otro elemento sustantivo es la separación de la escuela y la comunidad, así como la inadecuación del currículo. Los ámbitos de gobierno de la educación también resultan inadecuados pues recrean prácticas autoritarias y burocráticas incompatibles con un proyecto político educativo emancipador.

---

(111) PEN, p. 21.

Uno de los puntos del trabajo refiere al tiempo escolar, donde se hace una crítica a

> (...) la utilización del tiempo útil en la escuela (más horas y días) sin articular dicho proceso a los aspectos cualitativos que lo anteceden: condiciones socioeconómicas, adecuación curricular, dotación e infraestructura física, gerencia, desempeño docente y actividades complementarias de tipo: *culturales, folclóricas, recreativas y deportivas.*[112]

Se trabaja sobre la idea de que la demanda por la extensión del tiempo debe ir acompañada por las condiciones y la propuesta pedagógica que otorgue a esta prolongación de la jornada un sentido liberador y no meramente administrativo burocrático cuyas consecuencias reales son hacer más de lo mismo: enseñanza memorística y repetitiva. Debe procederse a un cambio real en los enfoques de la enseñanza y de los aprendizajes, que se expresa en el modo de construcción del currículo, en las prácticas docentes, en la organización del trabajo escolar, en los vínculos de la institución con su contexto.

El cambio pedagógico supone una estrategia de aprender haciendo a través de la resolución de problemas, el desarrollo de problemas investigativos que permitan que cada educando pueda ir avanzando a partir de sus propias estructuras mentales. La posibilidad de educar supone que hay estructuras sobre las que se van anclando sucesivos aprendizajes que van modificando dichas estructuras. Piaget investigó las etapas del desarrollo de la inteligencia, pero advirtió que su teoría no podía ser aplicada sin más en la actividad del aula. Piaget, en efecto, nos habla de un aspecto esencial: cómo los niños y jóvenes aprenden a partir del desarrollo de esquemas mentales que van de lo concreto a lo abstracto. Vigotsky, por su parte, dio cuenta del modo por el cual los niños van avanzando a través de aprendizajes que deben estimular las "zonas de desarrollo próximo". Dicho de otro modo: los y las estudiantes deben ser estimulados por actividades tales que no pueden ser ni tan sencillas que se dan por sabidas ni tan complejas que escapan a toda posibilidad del educando para dar el salto. Cuando las actividades son excesivamente simples o excesivamente complejas, por razones opuestas, no hay

(112) *Ibídem,* p. 31. Aunque estas actividades son aquí mencionadas como complementarias, veremos que los EPDCUE dan un paso más y se constituyen como instrumento de conformación (y transformación) del currículo.

aprendizaje. Ahora bien, éstas son valiosos instrumentos que nos dicen acerca de cómo el educando aprende pero el desarrollo de las "teorías de la enseñanza" reconoce un enorme atraso que genera verdaderos huecos teóricos que son reemplazados con teorías del aprendizaje. Decir que un docente es "conductista" o es "constructivista" no nos dice nada sobre el modo y el enfoque de la enseñanza.[113]

En otras palabras: la discusión por el tiempo no puede ir aislada de la discusión sobre el modelo pedagógico, y este debe abocarse tanto a reflexionar tanto sobre las teorías del aprendizaje como sobre las teorías de la enseñanza.

Ahora, la discusión por este modelo escolar no puede sustraerse a otra discusión más amplia: para qué país, qué sociedad y qué ser humano debe formar el sistema educativo, y debe actuar la política educativa.

En el PEN se hace referencia a la necesidad de una economía democráticamente planificada que habilite la construcción de un orden social basado en la justicia, según nos ayuda a comprender con gran claridad teórica y política Nancy Fraser.[114] Tres son las dimensiones de la justicia, tal como se desprende de los contenidos del discurso: la *redistribución* de bienes materiales y simbólicos en procesos que aseguren la igualdad social; el *reconocimiento* de la diversidad de culturas e identidades, y, finalmente, la *participación* de los afectados o involucrados por las decisiones en su aprobación e implementación.

Se deduce entonces que si se forma para una sociedad donde se aseguren procesos de redistribución, reconocimiento y participación protagónica de todas y todos, dicha organización social debe plasmar dichas orientaciones en el interior del sistema educativo que debe asegurar la redistribución de los conocimientos; el reconocimiento de las múltiples culturas y la participación activa de los sujetos de la comunidad

(113) Sobre la Teoría de la Enseñanza hay mucho que sacar de los grandes maestros nuestroamericanos que han dado pistas al respecto y son, en general, ignorados en los ámbitos de formación docente o mistificados sin permitir dar cuenta de aportes sustantivos a la práctica de enseñanza que es al mismo tiempo un arte y una ciencia. Simón Rodríguez, Luis Iglesias, Jesualdo Sosa, Gabriela Mistral, Olga y Leticia Cosettini son algunos de los tesoros pedagógicos que aún no han sido suficientemente explorados, pensados y reutilizados para construir una pedagogía de y para Nuestra América.
(114) Ver Fraser, N. y Honnet, A. *¿Redistribución o reconocimiento?,* Madrid, Editorial Morata, 2006.

educativa y su entorno en la construcción del proyecto pedagógico, en sintonía con el proyecto de sociedad más general.

En algunos estados se ha propiciado la elección directa de dirigentes (como, por ejemplo, los y las directivas de las instituciones escolares), la rendición de cuentas, revocatoria del mandato, rotación en los cargos y delegación funcional.

A propósito de nuestro principal objeto de abordaje en este trabajo que aparecerá, por cierto, en un rato largo, el PEN refiere a la problemática de la cultura, definida –desde una perspectiva antropológica–

> (...) como una producción material y simbólica construida por el género humano a lo largo de su historia, incluyendo en ella bienes materiales y espirituales. Sin embargo, en una sociedad escindida, este proceso está matizado por los intereses nacionales, clasistas y étnicos. En esta perspectiva del desarrollo cultural, se considera básico la defensa de nuestro acervo histórico y nuestras tradiciones, sin desconocer los aportes universales que han realizado otros pueblos o civilizaciones. En consecuencia, se considera pertinente no obviar las tensiones entre lo universal, lo particular y lo singular en una época de globalización y mundialización de las relaciones humanas.[115]

Es decir, se asume una política cultural que

> (...) sin caer en el etnocentrismo, se postula el reconocimiento y defensa de la diversidad étnica y cultural del pueblo venezolano, en sus raíces indoafroamericanas, entendida como resultado del diálogo intercultural, pluriétnico, siendo la construcción de la identidad nacional un proceso de resistencia cultural que permite concretar la UNIDAD EN LA DIVERSIDAD.[116]

Aquí aparece un elemento sustantivo sobre el sentido de los Espacios Permanentes Cultural Curricular Endógenos: el rescate y reinvención de las culturas locales en sus diversos aspectos, dando así una batalla ideológica y civilizatoria que integre el propio acervo cultural como un aspecto de la vida de las instituciones educativas.

---

(115) PEN, p. 38.
(116) *Ibídem,* p. 39.

El PEN propone en su página 39 imbricar la política cultural y educativa, al inducir a

> (...) articular la acción cultural con los programas y proyectos educativos, permitiendo el descubrimiento, defensa, preservación y fomento de la memoria histórica y el imaginario colectivo como pueblo. (...) Promoción del deporte y la recreación (ocio creador) como práctica emancipadora. *Construir espacios permanentes para la creación estética. De allí que la acción cultural del Estado y de la sociedad en su conjunto, no se puede remitir al eventismo, los subsidios y la difusión cultural, concebidos espasmódicamente como campañas, planes operativos o justificativos administrativos de los organismos culturales.*

En sentido convergente promueve acciones para "fortalecer el movimiento cultural autónomo, respetando la libertad de creación, reconociendo la complejidad de la labor artística". Ya podemos ligar estas formulaciones a lo que se describieron como EPDCUE. Retomaremos luego este punto.

Qué educación

En la crítica de la educación tradicional se advierte que

> (...) nuestra propuesta supera el estrecho marco de la escolarización y las posturas tradicionales sobre la enseñanza, que la reduce a los aspectos instruccionales, adiestramiento o capacitación en áreas fragmentadas del conocimiento. En su lugar, se asume la educación permanente, que trasciende las paredes de la escuela, vinculándola a la vida comunitaria y a los medios de comunicación.[117]

El texto advierte la importancia de aprender a aprender, de la formación en, por y para el trabajo pero, desde luego, del trabajo liberador.

Nada de esto puede hacerse, sin embargo, sin un activo y sustancial papel del Estado concebido como Estado Docente y también como Estado Garante. Se exige un mínimo de 10% del PBI aplicado a sostener la educación pública.

Pero un Estado que financia y vigila el cumplimiento del derecho a la educación es un Estado que promueve una activa participación de los

(117) *Ibídem,* p. 40.

actores en la construcción de un proyecto pedagógico nacional, alineado y convergente con la construcción de una sociedad igualitaria, sustancialmente democrática, justa. En ese orden, se propicia la conformación de una Asamblea Nacional de Educación que se complemente con instancias participativas regionales, municipales o locales de manera de avanzar en espacios deliberantes para el desarrollo de propuestas.

Otro factor que sobre el que se insiste es en el vínculo educación-comunidad, lo que asociado a la educación para y por el trabajo liberador y la creciente ligazón de la educación y la vida generarán una construcción curricular flexible y contextualizada.

En este marco el documento revaloriza la noción de *Escuela como Centro del Quehacer Comunitario.* Hay allí una idea muy interesante:

> La educación que queremos, como proceso formativo integral y permanente, tiene un espacio de concreción; la escuela. Pero no como la institución escolar que conocemos, sino como ESCUELA COMUNITARIA donde se materializa la prefiguración de la nueva sociedad en construcción.[118]

Este párrafo deja entrever varias definiciones de enorme relevancia, a saber:

1. La institución escolar se debe ligar orgánicamente a la comunidad.
2. La institución escolar debe constituirse en un espacio institucional y relacional donde se construye la nueva sociedad socialista.
3. Esa compleja tarea de la educación –anticipación desde la educación en la construcción de la sociedad igualitaria, y una democracia protagónica y participativa– no ocurre hoy, y será fruto de un proceso de transición sobre el cual este documento no avanza.

En todo caso, queda planteado no sólo el horizonte utópico de la acción pedagógica, su vinculación con la comunidad sino su carácter de proyecto pendiente, a construir. Surge aquí como en otros momentos del texto la compleja problemática de la *transición* entre lo que se es y lo que se aspira a ser.

Entre las dimensiones que ligan a la escuela y a la comunidad –y veremos que los EPDCUE van en esta dirección– se plantea para la vida escolar la tradición de prácticas cooperativas fundadas en la ayuda mu-

(118) *Ibídem,* p. 43.

tua –como la callapa–, o la recuperación y recreación de la tecnología popular alternativa y las experiencias artesanales.

Complementariamente se plantea la exigencia de contactar las experiencias organizativas democráticas de base con la vida de las escuelas, integrando en doble dirección a los miembros de las instituciones educativas y de las comunas: unos participando en la vida institucional, otros incorporándose a los ámbitos participativos comunitarios.

> También desde el ámbito cultural, la escuela que proponemos es una célula de construcción de la identidad nacional porque al recuperar colectivamente su historia, descubre y preserva raíces, tradiciones y luchas nacionales emancipadoras. En esa misma óptica es un espacio de resistencia cultural y de contra hegemonía, porque a partir de sus acervos (en el trabajo cooperativo, en la recreación y las actividades lúdicas, en el trabajo artístico como el canto, la música y la poesía, entre otros) enfrenta la penetración de valores y saberes ajenos. La adecuación del currículo a la diversidad de contextos geográficos, étnicos y sociales favorece también la identidad del niño y el joven con su entorno, sus tradiciones y costumbres y por ende con la cultura local, regional y nacional. Esta acción formativa es clave para enfrentar el fenómeno de la vergüenza étnica y el desarraigo creciente de nuestros jóvenes.[119]

Aquí se completa la idea formulada al inicio del texto acerca de una batalla de ideas de primer orden a propósito de recuperar lo propio desde un lugar de dignidad y autorreconocimiento. La "colonialidad del saber" operó durante siglos en la desconsideración de los propios modos de ser, leer, sentir y actuar en el mundo asumiendo la supuesta superioridad de otras construcciones culturales y aun civilizatorias.

Ahora, en un segundo nivel de la propuesta se reivindica el valor de lo cultural en el plano pedagógico. En este campo concreto de la acción educativa el rescate de lo propio cultural permite construir "viabilidad al aprendizaje significativo, ya que al respetar las especificidades comunitarias y tomar en consideración el acervo cultural del alumno, se conecta este saber previo con los nuevos conocimientos".[120] Esta contextualización permite apropiarse de nuevas estrategias de enseñanza para asegurar el

(119) *Ibídem,* p. 44.
(120) *Ibídem,* p. 44.

aprendizaje de las y los educandos. Se reivindican los juegos tradicionales y cooperativos; expresiones lingüísticas como cuentos, adivinanzas, trabalenguas, canciones y refranes; festividades y celebraciones populares; patrimonio arquitectónico y natural; comidas y bebidas típicas; personajes y sitios históricos; trabajo artesanal; empresas y fábricas.

> Cabe considerar (...) que tomar en cuenta el entorno sociocultural de la escuela, permite flexibilizar no tan sólo los contenidos y recursos, sino también la administración curricular, dándole mayor pertinencia a los horarios y calendarios, haciendo la planificación en una forma estratégica y de evaluación participativa.[121]

Estas definiciones son sustanciales en la medida en que está indicando que esos contenidos no son meros agregados complementarios sino un elemento del currículo que, en la medida en que se hace vital, se relaciona con estructuras, relaciones, prácticas a las que la institución escolar debe adecuarse. Dicho de otro modo, esa definición trae como consecuencia procesos de redefinición de la organización del tiempo y el espacio escolar.

En el acápite correspondiente a la administración escolar se insiste en "hacer pertinentes los aprendizajes" que presupone el "flexibilizar el currículo para adecuarlo al entorno sociocultural" lo cual, por su parte, hace necesaria "la participación de la comunidad en la gestión escolar".[122] El texto da una vuelta de tuerca teórica y política acerca de un modelo de descentralización que, a diferencia de las propuestas de corte neoliberal, asumen como prioridad la participación real (y no simbólica) de los actores que intervienen en la esfera educativa. "En esta perspectiva del proceso de descentralización educativa, el poder debe estar centrado desde abajo, partiendo del núcleo organizacional como lo es la escuela, la parroquia, el municipio".[123] Esta definición da sentido a la idea de *escuela como centro del quehacer comunitario,* y entre las orientaciones de la currícula se insta a una planificación democrática capaz de adecuar los programas y proyectos en base a un proceso investigativo y evaluativo permanente que involucre la participación comunitaria en la gestión escolar.

También implica –como ocurre con las Redes Socioculturales– "...conformar los Consejos de Educación, tanto a nivel parroquial como municipal, teniendo a los colectivos y a las redes de educadores, como educación de

(121) *Ibídem,* p. 45.
(122) *Ibídem,* p. 46.
(123) Ídem.

base" así como "promover planes de apoyo sustentables donde se conjuguen los esfuerzos técnico-científicos, políticos y sociales, educativos y culturales".[124] Es decir, la constitución de redes y la incorporación de los elementos de la cultura popular como un aspecto del diálogo de saberes que integrarán el currículo de un proyecto pedagógico liberador.

Uno de los obstáculos a combatir para avanzar esta educación es la burocratización. Tanto en lo referido a los ámbitos ministeriales como a los de las instituciones escolares. También en este campo, en la posibilidad de una práctica docente desenajenada, no burocrática, se torna imperioso revisar el papel de la supervisión escolar, reintroduciendo la cultura popular como parte de los dispositivos de parcería pedagógica pues el PEN convoca a "transformar la supervisión tradicional promoviendo el acompañamiento pedagógico y la animación cultural".[125]

Otro elemento de enorme significación en el impulso del cambio educativo es la concepción curricular, a la que también el Proyecto Educativo Nacional le dedica importantes orientaciones. Una primera es que

> (...) el currículo (...) debe contener los elementos de transformación que generen los cambios deseados en la sociedad, fundamentado en el marco conceptual e ideológico que se ha postulado y dé respuesta a las demandas económicas, políticas sociales y culturales. A partir de estas consideraciones el currículo debe construirse tomando en cuenta las necesidades y las realidades existentes en cada localidad, municipio y región, sin obviar el contexto general; de allí que éste debe ser global, flexible, integral, democrático, participativo, transdisciplinario y en permanente revisión.[126]

Si esto es así, se resuelve renunciar a hablar de "currículo" e incluso "diseño curricular" para proponer el concepto de "desarrollo curricular" donde se ponen en juego múltiples perspectivas y actores en su planificación, implementación, evaluación y retroalimentación permanente.

Se da un lugar significativo al método de proyectos y se concibe

> (...) a la evaluación cualitativa como un proceso continuo e integral, sus funciones exploratorias, sumativas y formativas, sus modalidades

(124) *Ibídem,* p. 51.
(125) *Ibídem,* p. 54.
(126) *Ibídem,* p. 55.

de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; (...) diario de campo, portafolio, resolución de problemas, proyectos investigativos.

En este camino el contenido

> (...) debe estar ajustado a la realidad y necesidades locales, municipales, regionales y nacionales, estar estructurados y lógicamente organizados en función de su *pertinencia sociocultural.* (...) Igualmente el currículo debe prestar atención a los aspectos físicos, psicológicos, sociales, y la interacción con la comunidad.[127]

En el análisis se vuelve a los fines de la educación, lo que da sentido a estos desarrollos curriculares que

> (...) deben estar orientados hacia el desarrollo de las verdaderas aptitudes y habilidades del alumno, en términos del ser, saber, saber hacer, desarrollando una postura crítica ante situaciones relacionadas con la realidad social, en fin se trata de formar alumnos con capacidades investigativas que permita la construcción de la soberanía cognitiva, base de la autonomía social y político-social. Igualmente que sean cooperativos y solidarios. Esto implica la aplicación de estrategias metodológicas, lúdicas y prácticas donde se globalicen las áreas curriculares en correspondencia con las necesidades cognitivas, socioculturales, efectivas y físicas de los alumnos.[128]

En este mismo apartado surgen reflexiones que tienen resonancia directa en los EPDCUE:

> El currículo debe permitir que se propicien iniciativas en los docentes, representantes y alumnos; a fin de que aporten insumos para la organización comunitaria y la elevación de la calidad en el proceso pedagógico. Así mismo profundizar la elevación de la calidad en el proceso pedagógico (...) debe permitir la formación integral (...), artística, deportiva, la formación en valores ecológicos y ambientalistas, el reconocimiento de la identidad local, regional y nacional (...) En cuanto a los planes y programas (...) tienen que satisfacer las necesidades y situaciones específicas del alumno, aula, escuela, región sin perder la unidad nacional.[129]

---

(127) *Ibídem,* p. 56.
(128) *Ibídem,* p. 57.
(129) *Ídem.*

La pedagogía debe ser una pedagogía de la vida y para la vida, que vincule teoría y práctica superando la división social del trabajo capitalista. Se propone la creación de escuelas artesanales y promover por diversas vías acciones que contribuyan al desarrollo cultural y a la construcción de la identidad venezolana, con su amplia diversidad.

Un nudo gordiano de este proceso remite a la formación docente. Se ha desplegado aquí una nueva concepción de trabajo docente, de relación pedagógica, de dinámicas institucionales y sus nuevas intervinculaciones con el contexto. Ha cambiado, o se propone cambiar sustancialmente, la construcción de la currícula y el papel que está llamado a jugar el trabajador de la educación. Concebido tradicionalmente como aplicador de un paquete pedagógico exógeno, elaborado por un experto y traducidos por las empresas editoriales, ahora se impulsa una pedagogía y una didáctica investigativa.

El giro copernicano de esta concepción del trabajo docente se inscribe en un proyecto político más general de transformación social profundo. En un plano más coyuntural, es adoptado por un gobierno nacional que proclama la voluntad de construir el Socialismo del Siglo XXI. Pero a este aspecto fundamental del análisis debe incorporarse una modificación mucho más profunda pues se trata de la superación –en el plano pedagógico– de la división social del trabajo capitalista, de la opresión política, de la dominación cultural.

Otro elemento sustancial que impulsa el PEN es la noción de proceso de trabajo reflexivo, crítico y autocrítico capaz de combinar instancias individuales y colectivas de construcción curricular. Vuelve en este marco una interpelación que hacen propia las Redes Sociculturales:

> (...) es necesario tener herramientas para atender adecuadamente a la diversidad (...) referida (...) a las modalidades y especificaciones sociales (etnias, jóvenes excluidos, personas con necesidades específicas), desarrollar el trabajo artístico, comunitarios (...) Esta formación debe permitir además la profundización de la autonomía cognitiva, para el ejercicio de una mejor ciudadanía, auto responsabilidad en la toma de decisiones, la coherencia con el enfoque curricular y la práctica interactiva desarrollada, ser tolerante las diversidades.[130]

(130) *Ibídem,* p. 62.

Se reivindica un proceso de búsqueda, análisis y reflexión en la acción que tiene como punto de partida

> (...) la experiencia y la práctica pedagógica que permitan la construcción de conocimientos y la transformación de su entorno, por lo tanto: la investigación debe ser una herramienta fundamental para el logro de la excelencia de los procesos educativos. (...) Uno de los elementos fundamentales de un docente investigador es la sistematización de las experiencias como medio de producción de conocimientos, desde el punto de vista didáctico, político y social.[131]

El Proyecto Educativo Nacional contiene otras consideraciones de enorme valor que, sin embargo, no pueden ser profundizadas aquí por razones de espacio y también de interés.

Vemos hasta aquí que se han producido en Venezuela un conjunto de prácticas y de ideas que pusieron en cuestión las diversas pedagogías de la dominación y ponen en marcha una invención tan imperiosa como compleja. Se trata de recuperar las tradiciones libertarias derrotadas –comenzando por Simón Rodríguez entre otros valiosos legados–, revalorar las actuales prácticas que se basan en supuestos emancipadores, sistematizarlas y difundirlas, generando nuevos mecanismos de organización que posibilite una nueva manera de construir la política educativa y desarrollar un proyecto socialista de educación pública.

En suma, saber de dónde venimos, qué hacemos y hacia dónde nos disponemos a marchar constituyen un imprescindible conocimiento que permitirá guiar a las acciones que desde el Estado, las instituciones y los colectivos impulsarán la educación que está naciendo.

Para este relevamiento hasta aquí analizamos aportes de Simón Rodríguez, de los Movimientos Pedagógicos de fines del siglo xx en Venezuela, de sus producciones difundidas en documentos y de los contenidos de la Constituyente Educativa.

Hasta aquí llegamos temporalmente al año 2001, un poco antes de que un golpe de Estado fallido intentara cortar de cuajo el proceso histórico impulsado por las mayorías populares bolivarianas.

---

(131) *Ibídem,* p. 63.

Capítulo 3

La nueva Ley Orgánica de Educación: contextos y textos

3.1. Un camino no lineal hacia la nueva educación. Batallas culturales, políticas, institucionales

Tras la derrota del golpe del 12 de abril de 2002 se retoma el camino emprendido hacia la construcción de una sociedad más justa.

Un dilema al que se vio enfrentado el gobierno revolucionario fue cómo lidiar con el viejo aparato de Estado, sus redes institucionales infectadas de burocracia, autoritarismo, capaces de perpetrar tremendas injusticias en nombre de la norma y el reglamento.

El gobierno de Hugo Chávez Frías desplegó dos estrategias que a la vez convergen y chocan. Una primera es ir modificando desde dentro la red institucional por múltiples vías: cambios en las regulaciones, incorporación de nuevo personal, dispositivos de contraloría social que involucra a los afectados por las decisiones del Estado.

Una segunda estrategia fue la creación de nuevas institucionalidades. El ejemplo paradigmático fueron los de las Escuelas Bolivarianas o, en un sentido más general, la invención de las Misiones, entendidas como formas flexibles de planificación, implementación y desarrollo de políticas públicas.

El 15 de noviembre de 1999 por la resolución 179, el entonces ministro Héctor Navarro crea las Escuelas Bolivarianas de turno completo, con un carácter experimental que luego va desarrollándose como una suerte de sistema paralelo a la educación oficial "tradicional". Entre los objetivos de su creación pueden indicarse, en los términos de los documentos ministeriales:

- contribuir a la creación de un espacio de aprendizaje que favorezca la integración con la comunidad propiciando una profunda transformación cultural, social y política;

- avanzar en un proyecto pedagógico que forme para un desarrollo integral que despliegue el pensar, el sentir, el decir, el hacer, el convivir;
- proporcionar una atención integral a todos los niños y niñas en el marco de una concepción de la educación como derecho humano;
- el impulso de una pedagogía emancipadora, que estimule procesos participativos, vinculados a la vida, que asegure un papel protagónico a la comunidad educativa;
- fortalecer la identidad local, nacional y regional.

Lo cierto es que se pasó, según los datos ministeriales, de 559 escuelas con una matrícula de 136.000 niños en 1999 a 5641 en 2006-2007 con una matrícula de 1.132.000 niños y niñas, lo cual da cuenta de la expansión de esta red institucional en los primeros años del proceso político.[132]

Esa experiencia fue apreciada por su eficacia en materia de expansión de la matrícula, así como por su carácter de "plataforma institucional" para innovaciones pedagógicas. En sentido convergente, mejoró las condiciones laborales docentes en al menos tres aspectos. Primero, mejoró sustancialmente sus condiciones materiales y a la vez el conjunto de sus condiciones de trabajo. Segundo, incrementó su control sobre el proceso de trabajo desenajenando a los enseñantes y permitiendo superar su papel como meros reproductores de paquetes pedagógicos diseñados por expertos. Finalmente, permitió elevar la autoestima de los trabajadores de la educación.

Las Misiones Educativas fueron esbozadas en el Ministerio de Héctor Navarro y luego plenamente desarrolladas durante la gestión de Aristóbulo Istúriz entre 2001 y 2007.

La Misión Robinson I fue una respuesta estatal al problema del analfabetismo. En 2005 la UNESCO declaró a Venezuela segundo territorio libre de analfabetismo de América, alcanzando así una meta que sólo Cuba había logrado casi 45 años antes en el contexto de su revolución socialista. Quienes habían logrado superar el analfabetismo debían ahora avanzar en el derecho a la educación concebido como derecho humano

(132) Los años que estamos considerando fueron, por un lado, de primeros ensayos de un proceso de transformaciones profundas que tenía mucho para inventar y mucho para modificar. Pero además debe computarse que en 2002 se produjo un golpe de Estado con fuertes implicancias en todos los planos de la vida social que obstaculizó el proceso de cambios iniciado en 1999.

y desde la concepción de educación para toda la vida. Robinson II para la finalización de la primaria, Misión Ribas para el nivel secundario y Misión Sucre para la Educación Superior fueron los nombres que asumieron sucesivas políticas educativas que no tuvieron como único objetivo el democratizar el acceso y la finalización de los estudios.

Un segundo objetivo que guió el desarrollo de las Misiones fue la indicación de ensayar, experimentar, crear una educación emancipadora.

Es preciso entonces puntualizar este hecho: si había que desplegar estrategias capaces de incorporar a la educación a quienes habían sido excluida de ella –en muchos casos por las propias instituciones escolares– y crear una educación emancipadora, el mensaje era inequívoco: el Sistema Educativo, sus instituciones –del Ministerio al aula–, sus estructuras, sus dinámicas, sus regulaciones, sus tradiciones, sus prácticas, sus discursos, sus culturas estaban atravesadas por concepciones elitistas, excluyentes, opresoras, hegemonistas.

¿Cómo crear entonces lo nuevo desde lo viejo? Así fue como se fueron librando batallas en las instituciones escolares ya existentes, y muchas de ellas se fueron sumando de manera parcial o mayoritaria a las nuevas pautas de la construcción pedagógica en curso. Las instituciones educativas bolivarianas fueron interpeladas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación conminándolas a romper los programas tradicionales y a construir una práctica y un proyecto pedagógico capaces de superar los rasgos clasistas, sexistas, racistas de la educación tradicional venezolana. Y recuperar, por otra parte, herencias liberadoras, derrotadas una y otra vez en los últimos 200 años.

Entre 2001 y 2007 se fueron ensayando, en un gigantesco campo de batalla entre lo viejo y lo nuevo, experiencias políticas y pedagógicas que fueron consolidando un acervo valioso en la construcción de la nueva pedagogía que vino anunciando Simón Rodríguez, el Movimiento Pedagógico, el Frente de Educadores y la Constituyente Educativa.

Un elemento disruptivo de este proceso que aún no pudo ser superado es que, con cada cambio de gestión –como ocurrió con la salida de Héctor Navarro y el ingreso de Istúriz primero, y la salida de Istúriz y el ingreso de Adam Chávez después–, implicó el desconocimiento de buena parte de lo realizado hasta entonces, generando costosas interrupciones de los procesos culturales, sociales, pedagógicos desplegados especialmente desde 1999.

Entre enero de 2007 y abril de 2008 Adam Chávez ocupó la cartera educativa, desde la que impulsó la construcción de un Currículum Nacional Bolivariano, rectificando el camino de su antecesor.

En 2008 reasume Héctor Navarro, quien se había desempeñado como el primer ministro de Educación del gobierno de Hugo Chávez y que había impulsado tanto la Constituyente Educativa como las instituciones educativas bolivarianas. En esta transición, el nombre de Héctor Navarro deberá ser rememorado como un ministro que en su primera gestión puso en marcha un inédito proceso de participación y creación de la educación bolivariana; y en el segundo mandato recuperando las diversas experiencias desplegadas en los primeros años de la Revolución, impulsó la sanción de una nueva Ley Orgánica de Educación, sancionada en agosto de 2009.

Hasta aquel momento, pues, el trayecto recorrido establecía algunas definiciones bien interesantes:

1. Que el Estado se constituya como un Estado garante de Derechos, articulando una diversidad de políticas públicas –productivas, sociales, sanitarias, educativas, culturales, recreativas, deportivas– que converjan en un escenario de atención integral de los niños y niñas, jóvenes y adolescentes; así como de reparación de adultos y adultos mayores que fueron históricamente privados del derecho a la educación.
2. Que el Estado se constituya como un Estado Docente.
3. Que se avance en un modelo pedagógico emancipador, superando las fragmentaciones, escisiones entre teoría y práctica, entre escuela y comunidad.
4. Que se reformulen –hacia dentro y hacia fuera de la institución educativa– las relaciones de educación, política, ciudadanía y espacio público; lo que supone nuevos modos de gobierno y ejercicio del poder.
5. Que se reformulen –hacia adentro y hacia fuera de la institución educativa– las relaciones entre educación y producción, avanzando hacia un modelo de productores libres que gobiernan la creación de riqueza, basada en lógicas de sustentabilidad y rechazo al productivismo orientado por la búsqueda del lucro.
6. Que se reformule el proceso de trabajo docente y las condiciones de trabajo de modo convergente, orientándose hacia un trabajo crecientemente colectivo; inter y transdisciplinario, etc.

7. Que se reformulen en todas sus instancias los ámbitos y proceso de formación, actualización y perfeccionamiento docente

3.2. La Ley Orgánica de Educación: génesis, dirección y contenidos

Si bien la LOE se sancionó el 15 de agosto de 2009, su contenido resume y actualiza una paciente construcción que tiene antecedentes inmediatos y mediatos. Repasemos nuevamente el recorrido previo.

En el año 1998, cuando se produce la victoria electoral de Hugo Chávez y se abre el camino transformador en Venezuela, se habilitan dos procesos de una gran participación popular: la Reforma Constitucional que hizo nacer a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la Constituyente Educativa. Esta última se extendió por dos años de profundos debates que culminaron con la aprobación del Proyecto Educativo Nacional. Este texto se construyó desde el debate en las escuelas a partir de intercambios acerca de "la educación que tenemos", "la educación que queremos" y el camino que permitiera acortar la brecha entre ambas puntas.

Entre la Constituyente Educativa y la Ley Orgánica transcurrieron unos diez años, en los cuales hubo –y no podía ser de otro modo– tendencias contradictorias pero que permiten anticipar un balance de avances significativos en términos de democratización del acceso a la educación y, al mismo tiempo, de la construcción de una pedagogía emancipadora. Como aspecto obstaculizador cabe indicar que los sucesivos cambios ministeriales dificultaron la continuidad del proceso abierto en 1999. Por su parte, se registran valiosas invenciones de política educativa como las Misiones y Proyectos Bandera. En estas creaciones se organizaron nuevas instituciones educativas capaces de incorporar a niños y jóvenes de sectores históricamente excluidos del Sistema Educativo Formal. Esos ensayos fueron constituyendo un acervo pedagógico y político-educativo que se fue desplegando se reconocen como antecedentes inmediatos de la LOE.

3.2.1. Para un análisis político educativo y pedagógico

Recorrimos hasta aquí una serie de puntos de gran relevancia para comprender el proyecto político-educativo en el marco de un proceso de transformación revolucionaria del orden.

Asumiendo la complejidad de una realidad tan dinámica, *tendremos que advertir una y otra vez sobre el carácter enteramente transitorio de nuestras afirmaciones, ya que asistimos a un momento de cambios que están dejando atrás un tipo de relaciones sociales mientras nacen otras nuevas, fundadas en valores y principios antagónicos con los anteriores.* Lo que va naciendo y lo que se resiste a morir convive en una enmarañada dinámica social, cultural, política, económica. Creemos que si la definición de Venezuela y otros países se compromete con la construcción del Socialismo del Siglo XXI, queda claro que ese socialismo al que se aspira no es aún una realidad, sino que "está siendo" en la medida en que la sociedad avanza en esa dirección.

Estos procesos ya expresan diferencias sustanciales con las revoluciones que dieron origen a los "socialismos del siglo XX" y proveen elementos muy importantes para comenzar a pensar una "teoría de la transición del capitalismo al socialismo", que deberá ser cuidadosa de no extrapolar elementos o generalizar aspectos que son aplicables apenas a un tiempo y a un espacio histórica y geográficamente delimitados. Y que, por otro lado, abrevan en sueños, valores y principios ciertamente compartidos.

En la conversación sostenida con el ex ministro Héctor Navarro,[133] este afirmó que "Venezuela está en un momento de gran peligro... pues está alumbrando una nueva sociedad. No está escrito que el triunfo esté sellado a favor del socialismo, es una lucha dura, difícil y prolongada que venimos librando".

Esa tarea transformadora ya estaba presente en la creación de Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. La profundización ideológica (y de pretensiones jurídicas) del proceso se plasmó en la iniciativa de reforma constitucional debatida y votada en 2008. Ese proyecto fue derrotado en las urnas por un mínimo margen. Más allá de ese freno transitorio, diversas legislaciones ya descriptas asumen e impulsan nuevas realidades que hacen de la democracia bolivariana un gigantesco laboratorio y también una gran escuela en la que la educación pública tiene aportes sustantivos que hacer. Por otra parte, el "Plan Nacional Simón Bolívar, Líneas Generales de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013" expresa sin eufemismos el objetivo de construir el socialismo en Venezuela. Todos estos fueron "momentos" que cimentaron el camino de construcción de

(133) Realizada el 26-11-2010.

la LOE. Hay un último elemento que constituyó un aporte significativo a la nueva normativa. Se trata del Encuentro de Río Chico llevado adelante por el Movimiento Pedagógico Revolucionario. Nos parece importante volcar algunos contenidos de este pronunciamiento porque muchas de sus definiciones serán retomadas en la redacción definitiva de la LOE. El dato –es preciso insistir más allá del cansancio– revela un novedoso modo de construcción de la política pública y una inédita articulación entre el movimiento social, pedagógico y las instituciones del Estado.

Declaración de Río Chico

El encuentro en Río Chico expresó importantísimas novedades en la relación entre el Movimiento Pedagógico Revolucionario y la política educativa. Dicho de otro modo, presupone una forma enteramente novedosa de construcción de la política pública: parte de la experiencia realizada por colectivos educativos, por las organizaciones populares y se aviene a tender puentes inéditos entre lo social y lo político.

En Río Chico debatieron y se pronunciaron quienes desde años atrás habían sido protagonistas del Movimiento Pedagógico de Aragua y Lara, del Frente de Educadores por la Constituyente, de la construcción de la Educación Bolivariana. De ese ámbito de intercambio y debate –situado temporalmente en mayo de 2009– surgió la Declaración de Río Chico que tuvo resonancias en el texto finalmente sancionado de Ley Orgánica de Educación.

El Movimiento Pedagógico advierte allí que "en los actuales momentos la revolución bolivariana vive un proceso de evaluación y profundización ideológica, demandando transformaciones profundas en el ámbito educativo".

El texto asume que en la última década "El gobierno bolivariano ha realizado un inmenso esfuerzo transformador en educación". Se reivindica, como parte de un camino que debe asumir el balance de lo actual y lo futuro la valoración de

> (...) esa memoria colectiva, como acervo que nos permite hacer planteos sustanciales ante los nuevos desafíos de la educación socialista: *transformaciones curriculares, discusión y elaboración de la LOE desburocratización escolar, redefinición de la acción gremial y sindical.* (Destacado en el original)

Se enuncian los principios que deben regir la política educativa en Venezuela a partir de las definiciones del proceso cultural, político y social orientado a la construcción del socialismo bolivariano: en primer término se plantea la "reivindicación de la educación como derecho fundamental, la cual debe ser gratuita e inclusiva, siendo un proceso de calidad y para toda la vida".

Esto supone un nuevo papel del Estado, definido ahora como Docente. La etapa de transición le agrega complejidad al desafío pues

> (...) se están creando las bases del Estado Comunal y de Consejos con formas de democracia directa o democracia real (...). En el contexto de la comuna, como nueva geometría del poder, la escuela se constituye en un espacio de construcción del poder popular, democratizando el saber, desarrollando la soberanía cognitiva de los ciudadanos y ciudadanas (...).

No es este el lugar de desplegar todas las consecuencias de las afirmaciones que dan cuenta este proceso, pero cabe consignar la coexistencia de una suerte de "doble poder" –la vieja institucionalidad de la IV República y la nueva institucionalidad revolucionaria– en una transición ardua y atravesada de las tensiones y contradicciones de la etapa: cambian las instituciones, cambian los mecanismos de legalidad y legitimidad del poder, cambian los conocimientos considerados socialmente válidos y pertinentes, cambian los modos de organización y comunicación. Pero estos cambios se producen a partir de procesos de ensayo y error, de confrontación con el antagónico, de aprendizajes que reclama la voluntad emancipadora de una parte importante de la sociedad bajo el liderazgo del presidente Hugo Chávez Frías. Esta dualidad pone sobre el tapete una agenda práctica, política, teórica y pedagógica acerca de la transición del capitalismo al socialismo, y en ese marco habilita el debate sobre la propia transición del sistema educativo como territorio de lucha entre lo viejo y lo nuevo. Hasta aquí llegamos por ahora, pero iremos retomando esta cuestión sustantiva de una etapa de la transición y, con ella, una "política educativa de la transición" y una "pedagogía de la transición".

Los cambios en los distintos niveles de Gobierno Escolar deben avanzar en esta misma dirección, y registran las mismas tensiones que operan en todos los campos de la vida social. En Río Chico se van organizando las ideas en torno a los nuevos fines y los medios para llegar a plasmar el programa político y pedagógico emancipador.

La Declaración rescata la Convención Colectiva del Magisterio firmada por los docentes organizados y el Estado que se establece la Escuela Social Comunitaria "donde la actividad escolar definida en el currículo, planes y programas, debe caracterizarse por su pertinencia social dirigida hacia la formación de proyectos comunitarios de desarrollo integral". Así es retomado el planteo que en 2001 había formulado el Proyecto Educativo Nacional que concibió a la escuela como centro del quehacer comunitario. En el plano ministerial, se manifiesta la importancia de avanzar en procesos de desburocratización promoviendo una descentralización participativa y socialista, el trabajo colectivo, la simplificación de circuitos y papelerío, etc.

Entre el aula y el Ministerio, el texto establece que la supervisión debe superar sus finalidades punitivas y asumir una perspectiva de acompañamiento pedagógico que aporte a la construcción de esa pedagogía para el socialismo, una de cuyas notas es la diversidad. A propósito de la diversidad son reivindicadas expresamente la interculturalidad, el laicismo y el ecumenismo.

El pronunciamiento recupera formulaciones de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela que, en su artículo 3º, define a la educación y al trabajo como los ejes de construcción de la sociedad. ¿Pero de qué trabajo se habla? No del trabajo enajenado y sujeto a la expoliación del capital. Se trata de un trabajo liberador. Así lo establece el Plan Nacional Simón Bolívar que define el concepto de trabajo "en la búsqueda de lograr trabajo con significado se orientará hacia la eliminación de la división social del trabajo, de su estructura jerárquica actual". Esta definición "nos indica un derrotero para impulsar la pelea contra la enajenación y dar la batalla por la emancipación del trabajo (...). De allí las demandas sobre la humanización del trabajo, la democracia de los trabajadores, el control obrero y la reducción de la jornada...".

El texto recupera en esta línea análisis previos, inscriptos ahora en un proceso instituyente:

> (...) las diversas concreciones de la división social del trabajo capitalista que tenemos que eliminar (...) involucran *superar la separación del trabajo manual del intelectual, combatir la contradicción entre la teoría y la práctica,* lo que en términos curriculares significa enfrentar la fragmentación y atomización del saber expresadas en las *disciplinas, especializaciones, asignaturas, monopolio y jerarquía del saber,* de

igual modo implica *superar la distancia entre docentes y alumnos o alumnas, el divorcio entre escuela y comunidad. Por supuesto no puede quedar de lado el enfrentamiento a la jerarquía y a las estructuras piramidales presentes en la organización escolar: ministerio, zonas educativas, instituciones educativas.*

Estas definiciones tienen, desde luego, un significativo valor teórico-crítico pero el hecho de que se propongan como conceptualizaciones de la futura Ley Orgánica de Educación le agregan una dosis de "prescripción" desde un enfoque participativo y profundamente subversivo de las estructuras y relaciones que caracterizan a la educación capitalista. Las preguntas sobre el "cómo" se retroalimentan en la expectativa de una refundación civilizatoria. ¿Será posible enfrentar tamaño desafío? ¿Con qué herramientas? ¿Quiénes están llamados a convertirse en los sujetos de la transformación? ¿Cuánto tiempo llevará este tránsito? ¿Cómo se expresarán estas orientaciones en la normativa a construir?

Superar la división social del trabajo capitalista, en el plano curricular, supone revisar su modo de construcción, sus contenidos y métodos ligando la teoría y la práctica, haciendo de la "vida" un campo de experimentación pedagógico, de una pedagogía pensada desde, en y para una concepción de vida plena. Allí es donde comienzan a desmontarse los (hasta ahora) infranqueables límites entre disciplinas "científicas", entre escuela y comunidad, entre pensamiento y sentimiento, etc. Surgen dispositivos orientados al estímulo de la curiosidad y se va configurando una pedagogía de la pregunta y una didáctica de la investigación –veremos luego cómo ocurre esto–.

Hay aquí algunas tensiones a resolver, ya que la experiencia de los Movimientos se circunscribe o bien al trabajo en las instituciones educativas o, de manera parcial, en algún ámbito restringido.[134] *El enorme desafío de la política que enmarca la* LOE *es convertir aquello que se logró como consecuencia de experiencias parciales o fragmentarias en un nuevo sentido común del sistema educativo venezolano. Y no sólo sentido común sino práctica concreta que se despliega y amplifica por toda la geografía nacional.*

La crítica a los efectos del capitalismo en educación y las alternativas superadoras de ese modelo de relaciones opresivas, enajenantes, injustas

(134) Como ocurrió con el Movimiento Pedagógico de Aragua en ese Estado en los años 95 y 96 aproximadamente.

se expresan como lineamiento general de la nueva política educativa en construcción. Al transitar en las siguientes páginas por sus elementos más significativos, se abren dos preguntas íntimamente relacionadas. La primera se contesta desde el análisis del texto normativo y remite a su consistencia interna, a su capacidad de aportar un instrumento legal que ofrezca un cauce a la construcción a la que asiste el Sistema Educativo Venezolano. Es decir, ¿revela la LOE un proyecto político pedagógico que sea al mismo tiempo coherente, válido, consistente y eficaz? Y todavía más: admitiendo su coherencia interna, ¿es un instrumento que puede ser utilizado con eficacia para el proceso transformador? ¿En qué sentido? ¿Cuáles son sus alcances y sus límites? Claro, que nos formulemos esta pregunta a estas alturas del desarrollo del proceso histórico no es más que una búsqueda, unas primeras intuiciones. Es muy pronto para tener una visión acabada sobre la aplicación de una política y una norma que se proponen transformar radicalmente el sistema educativo. El proceso será sin dudas un esfuerzo de largo aliento.

Si, como analizamos, la LOE es coherente, consistente, pertinente, relevante, útil para inducir el proceso transformador que haga converger la educación pública con el proyecto social más amplio, la siguiente pregunta es ¿cómo está ocurriendo ese tránsito? Esa respuesta comienza a contestarse de manera parcial en la segunda sección de este trabajo.[135] Veamos ahora algunos aspectos sustanciales de la LOE.

3.3. Aspectos fundamentales de la LOE: un recorrido por sus contenidos

La nueva Ley Orgánica de Educación plantea una transformación radical en el papel del Estado y en la propia concepción de educación. Desde su primer artículo señala que esta norma regulará "principios y valores rectores, derechos, garantías y deberes en educación que asume el Estado como función indeclinable y de máximo interés". En un mismo sentido, su artículo 4º define a "la educación como derecho humano y deber social fundamental", y complementariamente, reafirma a continuación que

(135) Lo veremos en la sección donde abordaremos especialmente el Programa de Redes Socioculturales y los Espacios Permanentes de Desarrollo Cultural Curricular Endógenos (EPDCUE).

> El Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social fundamental, inalienable, irrenunciable, y como servicio público que se materializa en las políticas educativas. (...) En las instituciones educativas oficiales, el Estado garantiza la idoneidad de los trabajadores y las trabajadoras de la educación, la infraestructura, la dotación y equipamiento, los planes, programas, proyectos, actividades y los servicios que aseguren a todos y todas la igualdad de condiciones y oportunidades y la promoción de la participación protagónica y corresponsable de la familia, la comunidad educativa y las organizaciones comunitarias (...) (Artículo 5º).

El artículo 6º refiere a las funciones que ha de llevar adelante el Estado: el derecho a la educación va acompañado con los derechos de los docentes a condiciones laborales dignas "que contribuyan a humanizar el trabajo para alcanzar su nivel de desarrollo pleno y un nivel de vida acorde con su elevada misión" (6.1.j). Las tradicionales funciones de planificación, ejecución, coordinación de políticas y su contrapartida de regulación, supervisión y control se constituyen ahora en dispositivos para un modelo educativo emancipador. Solo a modo de ejemplo, la tradicional supervisión ahora se concibe como acompañamiento pedagógico lo cual supone toda una redefinición del sentido, la forma y el contenido de lo que históricamente se nombró como "supervisión" y que tuvo, básicamente, unas funciones esencialmente de control pretoriano y respuesta punitiva frente a lo que se percibía como desobediencia a unas relaciones jerárquicas y asimétricas. Un docente investigador que crea, que participa en la construcción de la currícula. Es uno de los desafíos mayores de esta nueva política educativa.

Si se trata de construir un nuevo orden social, también aquí la educación juega su parte al comprometerse el Estado a financiar políticas que apuntalen procesos de inclusión social e integración cultural y educativa regional y universal.

En el acápite referido a los fines, se plantea el muy rodrigueano principio de formar para la democracia participativa y protagónica; la formación "para la emancipación" y se establece que la educación "es pública y social, obligatoria, gratuita, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe" (artículo 3º).

Reconoce una base doctrinaria al rescatar el pensamiento de Simón Rodríguez y Simón Bolívar, pero este legado se propone de modo actualizado e impulsor del humanismo social. La norma se declara abierta "a todas las corrientes del pensamiento" (artículo 14º). Otra máxima que recupera los pensamientos de los fundadores se expresa en el artículo 15º en el que establece el compromiso de "desarrollar un proceso educativo que eleve la conciencia para alcanzar la suprema felicidad social a través de una estructura socioeconómica incluyente y un nuevo modelo social, humanista y endógeno". En un sentido complementario, se expresa "formar en, para y por el trabajo social liberador" e impulsar la integración latinoamericana. También estas formulaciones guardan inequívoca ligazón con la herencia de Simón Bolívar y Simón Rodríguez.

La organización del sistema educativo es definida como "un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano" (artículo 24º). La dimensión pedagógica tiene en esta norma una enorme relevancia, incorporando conceptos enteramente novedosos en la definición de las políticas educativas. La propuesta es lograr

> (...) el desarrollo socio-cognitivo integral de ciudadanos y ciudadanas, articulando de forma permanente el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar armónicamente los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos, y superar la fragmentación, la atomización del saber y la separación entre las actividades manuales e intelectuales (6.3.d).

Aquí aparece el aporte sustantivo del Movimiento Pedagógico Revolucionario. Vimos ya cómo en diversos escritos es reivindicada la superación de la división social del trabajo, lo que se expresa a la vez en un currículo que es proceso y producto de un verdadero diálogo de saberes, promoviéndose "el intercambio de teorías y prácticas sociales, artísticas, de conocimientos, experiencias, saberes populares y ancestrales, que fortalezcan la identidad de nuestros pueblos latinoamericanos, caribeños, indígenas y afrodescendientes" (artículo 6.5.a). Las Redes Socioculturales y los Espacios Permanentes constituyen una "traducción" del concepto a la realidad, en la medida en que define unos sujetos y una estructura pedagógica que reconfigura sustancialmente el acto educativo, la vida de las instituciones, la configuración del tiempo y del espacio, el trabajo docente, y el lugar de los estudiantes, sus familias y la comunidad.

Otro rasgo significativo en estas definiciones que reactualiza la propuesta pedagógica rodrigueana reasume la búsqueda del desarrollo omnilateral de los educandos.

Por otra parte, se valoriza especialmente la educación intercultural, fomentando

> (...) programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma, su cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitología entre otros así como su organización social, política, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la Nación. El acervo autóctono es complementado sistemáticamente con los aportes culturales, científicos, tecnológicos y humanísticos de la Nación venezolana y el patrimonio cultural de la humanidad (artículo 27º).

Van aquí, pues, otras legitimaciones de Redes y EPDCUE.

La concepción pedagógica revelada en estas líneas tiene un correlato directo con la metodología de evaluación –y por tanto de calidad subyacente–:

> La evaluación como parte del proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes tomando en cuenta los factores socio-históricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño del educador y la educadora y, en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso. El órgano con competencia en materia de educación básica, establecerá las normas y procedimientos que regirán el proceso de evaluación en los diferentes niveles y modalidades del subsistema de educación básica (artículo 44º).

Para avanzar en estas cuestiones también son reformulados los principios del gobierno de la educación. La ley establece en este sentido:

> La creación de una administración educativa eficiente, efectiva, eficaz, desburocratizada, transparente e innovadora, fundamentada en los principios de democracia participativa, solidaridad, ética, honestidad, legalidad, economía, participación, corresponsabilidad, celeridad, rendición de cuentas y responsabilidad social (6.3.j).

Es cierto que el Estado –por vía de sus autoridades específicas– asume la dirección de la política educativa. Pero lo hace como garante de cierto equilibrio del proceso y también como articulador de los distintos niveles y ámbitos de participación:

> El Estado formula y administra la política de supervisión educativa como un proceso único, integral, holístico, social, humanístico, sistemático y metodológico, con la finalidad de orientar y acompañar el proceso educativo, en el marco de la integración escuela-familia-comunidad, de acuerdo con los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo (artículo 43º).

Asumidos estos criterios de gobierno y gestión del sistema, se plantea la necesidad de apuntar a un sistema descentralizado. Lo hace diferenciadamente para la Universidad. Así, el Estado promoverá una política:

> (...) de territorialización de la educación universitaria, que facilite la municipalización, con calidad y pertinencia social en atención a los valores culturales, capacidades y potencialidades locales, dentro de la estrategia de inclusión social educativa y del proyecto de desarrollo nacional endógeno, sustentable y sostenible (6.3.c).

Pero también establece mecanismos participativos para el conjunto de niveles del sistema. Estos fueron aportes concretos del Movimiento Pedagógico Revolucionario:

> El Estado, a través del órgano de competencia en el subsistema de educación básica, ejerce la orientación, la dirección estratégica y la supervisión del proceso educativo y estimula la participación comunitaria, incorporando tanto los colectivos internos de la escuela, como a diversos actores comunitarios participantes activos de la gestión escolar en las instituciones, centros y planteles educativos en lo atinente a la formación, ejecución y control de la gestión educativa bajo el principio de corresponsabilidad, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República y la presente ley (artículo 19º).

En términos de la vida de las instituciones educativas varios artículos ordenan estos principios y criterios de participación democrática. En primer lugar, resaltando especialmente el lugar de la comunidad educativa. Dice textualmente:

> La comunidad educativa es un espacio democrático, de carácter social comunitario, organizado, participativo, cooperativo, protagónico y so-

> lidario. Sus integrantes actuarán en el proceso de educación ciudadana de acuerdo con lo establecido con la Constitución de la República, leyes y demás normas que rigen el sistema educativo. A tales efectos: 1. La comunidad educativa está conformada por padres (...), estudiantes, docentes, trabajadores administrativos (...) obreros (...) de las instituciones educativas, desde la educación inicial hasta la educación media general y media técnica y todas las modalidades del subsistema de educación básica. También podrán formar parte de la comunidad educativa las personas naturales y jurídicas, voceros (...) de las diferentes organizaciones vinculadas con las instituciones y centros educativos. 2. La organización y funcionamiento de la comunidad educativa se regirá por la normativa legal que a tal efecto se dicte (...) (artículo 20º).

Un lugar específico tienen los propios estudiantes, a quienes se les reconoce un funcionamiento colectivo con tiempos y espacios institucionales:

> En las instituciones y centros educativos en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo se organizarán consejos estudiantiles, sin menoscabo de las otras formas organizativas, destinadas a promover la formación de ciudadanas y ciudadanos mediante la participación protagónica y corresponsable del estudiantado, tomando en cuenta las especificidades de cada nivel y modalidad (artículo 21º).

Además de la "comunidad educativa", el texto refuerza otras dimensiones de la relación entre proyecto colectivo, participación y ciudadanía. Así regula la relación entre las organizaciones populares y la educación, que adquiere un carácter orgánico. Señala en sus primeros artículos la norma que el Estado promueve la participación social:

> A través de una práctica social efectiva de relaciones de cooperación, solidaridad y convivencia entre las familias, la escuela, la comunidad y la sociedad, que facilite las condiciones para la participación organizada en la formación, ejecución y control de la gestión educativa (6.4.a).

Y no sólo las familias, es el territorio el que se convierte en un espacio de diálogo permanente con la comunidad educativa y sus prácticas. Así, retomando aquí los aportes del Movimiento Pedagógico Revolucionario, vemos los modos por los cuales el Estado promueve la efectiva participación de "las diferentes organizaciones sociales y comunitarias en el funcionamiento y gestión del Sistema Educativo, facilitando distintos mecanismos de contraloría social (...)" (6.4.b).

Como vimos arriba, entre 1999 y 2001 se desarrolló la Constituyente Educativa, que dejó como producto el Proyecto Educativo Nacional y una serie de lineamientos que se fueron ensayando con distinto énfasis y por caminos también diversos que comparten algunos aspectos y se despliegan con una libertad tal que emergen las más variadas experiencias con sus conquistas, sus dificultades, sus aprendizajes. En 2009 se sancionó, con casi diez años de experiencias múltiples –incluido el sistema de instituciones bolivarianas–, la Ley Orgánica de Educación.

De esa modalidad se desprende la aseveración que afirma que los docentes de los liceos bolivarianos se sentían coautores del texto normativo y, en un sentido más amplio, del proyecto pedagógico en construcción.

Estos elementos son sumamente novedosos en materia de diseño, elaboración, implementación, evaluación y rectificación de políticas y legislación. Al menos, en comparación con las tradiciones "iluministas" –en su versión liberal-oligárquica o tecnocrática– aplicadas como políticas públicas de nuestros países, con muy malos resultados en términos de lograr traducirse en dignidad y plenitud para las mayorías populares.

En términos del modelo pedagógico pudimos observar profundas novedades que subvierten el viejo sistema educativo.

Hay en Venezuela una búsqueda por la estructuración de un orden social "justo". La *justicia* supone –según el valioso aporte de Nancy Fraser que mencionamos arriba– tres dimensiones complementarias.

En primer lugar, impulsa procesos de *redistribución* material y simbólica de los bienes que son creados en la sociedad de manera colectiva y deben ser producidos, producidos y apropiados según criterios de igualdad y equidad.

En segundo lugar, se avanza en políticas de *reconocimiento* que sostienen el derecho a las múltiples culturas e identidades a ser parte de la vida social y, por tanto, educativa.

Finalmente, la dimensión *participativa* que supone que quienes son afectados por las decisiones tienen el derecho y el deber de ser parte de las decisiones que influirán en sus vidas. Claro que los modos de participación no son enteramente igualitarios pues existen necesariamente roles y funciones que implican responsabilidades y grados de decisión diferenciado. No es igual un educador que un educando desde la perspectiva

de la relación pedagógica, aunque ambos sean igualmente reconocidos en su dignidad e igualdad en tanto personas y ciudadanos.

El programa educativo emancipador bolivariano aspira a transformar la sociedad y la educación en este sentido de justicia, a través de mecanismos y relaciones que aseguren una redistribución progresiva, un reconocimiento de lo diverso y una participación democrática y protagónica de los millones que constituyen la República y el Pueblo. Enumerando muy sucintamente, podemos recorrer algunos de los desafíos que asume la Política Educativa y con ella la Ley Orgánica de Educación.

Primero el ámbito estatal (advertimos la coexistencia inestable, contradictoria, complementaria y dinámica de "dos Estados") se compromete a asumir la responsabilidad por las condiciones materiales e institucionales para la transformación de la educación. En el plano de la *redistribución* el primer garante es el Estado o, más precisamente, el ámbito estatal y sus diversas expresiones institucionales.

En segundo lugar, la política educativa pone proa a una serie de objetivos que en algunos casos formuló el discurso de la educación burguesa pero nunca trascendieron el marco discursivo (por ejemplo, la mentada "formación para la ciudadanía"). En este proyecto colectivo, se advierte la centralidad de:

- Formar para la transformación socialista de la sociedad que propicie el desenvolvimiento del poder popular como vehículo de la transformación. El sistema educativo así debe formar un ciudadano activo, crítico y capaz de asumir un proyecto compartido.
- Formar personas que desarrollen todos los aspectos de su personalidad. Este modelo de ser humano supone la superación de la escisión entre el pensar, el decir, el sentir y el hacer. Se trata de un desarrollo omnilateral.
- Formar para la "soberanía cognitiva" o capacidad de pensar con cabeza propia. La soberanía política no puede ser ejercida con libertad y responsabilidad sin soberanía cognitiva.
- Reunificar la educación y la vida, la escuela y la comunidad, poner en diálogo los saberes y perspectivas culturales (en sentido amplio).
- Formar para el trabajo liberador.
- Formar para una sociedad que supere las divisiones y antagonismos sociales, en dirección a la asociación de productores libres que gobiernan colectivamente su presente y su futuro. Formar gobernantes.

Estos objetivos se inscriben en un proyecto que trasciende el campo pedagógico y se entiende como transformación civilizatoria donde se pone en cuestión el fundamento mismo de la vida social, concebido desde el capitalismo como la organización colectiva y la apropiación privada de la riqueza construida socialmente.

Es desafiado en sus bases un régimen que se expresa –como ya dijimos– a través de la explotación económica, la dominación política y una hegemonía cultural excluyente y exclusivista.

Los escritos del Movimiento Pedagógico, el PEN, la declaración de Río Chico, la Ley Orgánica de Educación plasman con bastante claridad dos cosas: la denuncia del viejo orden social, político, económico y pedagógico así como el anuncio de los rasgos de la nueva sociedad y la educación emancipadora a construir.

El gran desafío abierto remite al ya denominado "período de transición" que vale tanto para el orden social como para el sistema educativo en particular.

¿Cómo está ocurriendo este tránsito? Es en este marco en el que nos proponemos analizar los aportes de las Redes Socioculturales al alumbramiento de una educación liberadora.

Por un lado, no se trata de un proceso aislado sino que es parte de una batería de ensayos y creaciones que van desplegándose no sin tropiezos, obstáculos, resistencias, etc. Por otro, marcan ya avances en el diseño e implementación de otro modelo educativo que muestra en estado germinal algunas novedades de enorme valor.

Sobre este punto trabajaremos en la próxima sección, abordando los modos por los cuales los mandatos constitucionales y legales se plasman en la política educativa concreta. Es una respuesta a la pregunta sobre el "cómo". ¿Cómo se transita este camino que va desde un pasado que deseamos superar a un futuro que apostamos a construir? En el plano educativo, haremos foco –aunque partiendo de algunas consideraciones más generales– en la experiencia de las Redes Socioculturales de Aragua y sus Espacios Permanentes para el Desarrollo Cultural Curricular Endógeno.

Sección II

La educación bolivariana en cuestión

Capítulo 4

Reflexiones sobre las transiciones hacia una educación rodrigueana para el Socialismo Bolivariano

En la sección precedente describimos algunos aspectos sustantivos del actual proceso de transformación en Venezuela como parte de un fenómeno regional más amplio. Describimos allí la fundada crítica que las fuerzas transformadoras aplican a la vieja escuela capitalista y, en particular, a las políticas educativas de la IV República. Se denuncian allí los rasgos fundamentales del viejo orden, al mismo tiempo que –tanto en los discursos como en acciones y dispositivos diversos– se registra la aparición germinal pero genuina de una nueva educación emancipadora, tributaria del nuevo orden social en construcción.

Entre la denuncia y el anuncio se abre el prolongado y desafiante recorrido transicional entre la realidad a superar y la realidad a construir. Ese proceso que hace nacer lo nuevo y sepultar lo viejo está atravesado de oportunidades y avances, pero también de riesgos y obstáculos. No son pocas las incertidumbres ni las preguntas que emergen del camino en marcha. También abundan las disputas abiertas y encubiertas, las tensiones y contradicciones, los ensayos con sus aciertos y errores que van acumulando un acervo y permitiendo conquistas que no siempre son definitivas. Se registran así avances que parecen irse consolidando, y a veces acontecen estancamientos y retrocesos. Este laboratorio de la vida social que está pariendo una nueva sociedad se revela como un atrapante escenario donde confluyen y disputan –en última instancia– dos modelos civilizatorios: el capitalismo y el socialismo.

La pregunta por la transición (y, tanto como esta pregunta, la respuesta) habilita el abordaje de múltiples aspectos y dimensiones pues lo nuevo no puede sino surgir de lo viejo. ¿Cómo se está tramitando ese "parto histórico"?

Se vio ya cómo en el campo de la educación se han desarrollado múltiples dispositivos, estrategias y acciones para ir superando al viejo sistema educativo, y construyendo el nuevo. De eso se trata fundamentalmente esta sección: de escudriñar algunos de los caminos que la Revolución Bolivariana viene desarrollando para construir una pedagogía rodrigueana.

Nuestro foco estará puesto en Aragua[136] y, fundamentalmente en el trayecto realizado por las Redes Socioculturales de Aragua como colectivos que se proponen contribuir a la transformación sustantiva de las instituciones educativas. Las Redes y los EPDCUE constituyen una valiosa experiencia y deben computarse como parte de un "arsenal pedagógico" destinado tanto a demoler el viejo edificio educativo como a construir una nueva pedagogía libertaria, en consonancia con los esfuerzos de las mayorías populares para dar nacimiento al socialismo.

Nos parece indispensable consignar previamente otras experiencias que son convergentes con la búsqueda general. El caso de la Constitución de los Niños en Táchira así como los patios productivos en Lara o, a nivel nacional, el desarrollo de los Proyectos de Aprendizaje (PA) y los Proyectos Educativos Comunitarios Integrales (PEIC) constituyen indudables apuestas a la construcción de una pedagogía emancipadora. En una misma dirección es pertinente destacar el Programa Todas las Manos a la Siembra (PTMS), así como al menos nombrar otros proyectos como Simoncito, Escuelas Bolivarianas, Propuestas de Desarrollo Curricular, Formación Permanente, Proyecto Canaima Educativo van en el mismo sentido transformador. No tenemos la posibilidad de extendernos exhaustivamente sobre estas propuestas. Asumiendo los límites del espacio, abordaremos algunas descripciones –más bien sucintas– en la medida nos permiten dar cuenta de una orientación que persigue un horizonte de compromisos emancipatorios.

Los EPDCUE impulsados por las Redes Socioculturales se inscriben en ese monumental esfuerzo creador. La relevancia del caso de las Redes Socioculturales debe ser indicada desde este mismo momento, pues el ensayo epedecuano supone múltiples transformaciones de los contenidos y los modos de organización de la institución escolar, de sus dinámicas

(136) Es así por ser la experiencia que más conocemos pero, como se verá pronto, otras valiosas realizaciones como la llevada adelante por la Red de Ciudadanía en Táchira también serán objeto de exposición y reflexión, aunque de modo mucho más acotado de lo que dichas construcciones se merecen.

internas, de sus vínculos con el contexto. Dada su inspiración libertaria y popularmente subversiva, destinaremos en el próximo capítulo a esta experiencia un desarrollo significativo.

Así recorreremos –como anticipamos ya– algunas de las iniciativas que fueron socavando los cimientos de la escuela clasista, sexista y racista, cuestionando sus fundamentos, transformando sus relaciones y sus prácticas no sin dificultades.

Una vez más, revelando la complejidad de este tiempo histórico en que lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer, repasemos entonces los ensayos de Ciudadanía de Táchira, los cambios impulsados por los Proyectos de Aprendizaje y Proyectos Educativos Integrales Comunitarios y el Programa Todas las Manos a la Siembra, tres de los ambiciosos proyectos transformadores de la educación venezolana.

Constitución de los niños

La experiencia de Ciudadanía desarrollada en Táchira en 2000 constituyó una expresión de ensayos para la construcción de un nuevo proyecto pedagógico, cuya principal aportación refiere a la incorporación de contenidos y formas democráticas en la vida de las instituciones escolares, la ampliación y profundización del concepto de ciudadanía y el despliegue inédito del campo de lo "público".

El origen de la experiencia fue una preocupación que manifestó el Gobernador de entonces: él argumentó que los niños debían conocer la nueva Constitución desde su más tierna infancia en la medida en que eran desde su nacimiento ciudadanos y ciudadanas y, en tal sentido, eran portadores de derechos y responsables por determinadas (y variables) obligaciones sociales. La primera propuesta fue que los adultos escribieran la Constitución para los niños de manera que luego fuera validada por ellos en un proceso eleccionario, pero en el proceso de diseño se estructuró una propuesta más audaz: que los niños escribieran en sus palabras la Constitución y luego la validaran en un proceso electoral. Era indispensable trabajar con los maestros para que éstos luego actuaran junto con los niños en la resolución de esa tarea instituyente. Y al mismo tiempo era necesario desarrollar el instrumental metodológico y didáctico.

En ese recorrido los organizadores se vieron compelidos a desarrollar un proceso investigativo. El camino condujo redefiniciones teóricas y

políticas: ¿qué era lo público?, ¿qué era lo privado?, ¿cuál era el límite y la relación entre lo público y lo privado?, ¿qué se entendía por ciudadanía? Cuando los coordinadores de la experiencia comenzaron a recorrer los conceptos vinculados a los derechos se fue concluyendo que la Constitución no podía abordarse fragmentariamente. ¿Cómo separar el estudio de los valores separados del cuidado del medioambiente o de los problemas de la desigualdad social?

En el diálogo con los docentes comenzó a vislumbrarse la vinculación posible (y necesaria) de los temas que abordaba la Constitución con las cuestiones curriculares y disciplinares: todo podía y debía relacionarse. Se fue organizando la tarea, y el proyecto llegó a las escuelas. Y de las escuelas pasó a los hogares. Los padres debían ayudar a los niños con el análisis del contenido de la Constitución… Hay abundantes testimonios sobre los cambios que comenzaron a operarse en las familias, en la comunidad, en las escuelas, en las aulas. Una madre contaba que ella aprendió la Constitución lavando la ropa, hablando con su hija estudiante. Un cambio muy significativo se fue dando en las aulas. Así cuentan los coordinadores de Ciudadanía a propósito de una docente de pasado pedagógico conservador:

> Cuando lo probó en su salón, ella dijo: "éste es el camino de la Revolución. Eso es lo que hay que hacer en las escuelas. Esto funciona". Porque ella vio cómo todos sus estudiantes empezaron a cambiar y ella misma empezó a tener cambios. Ella dice –porque ella daba clases en un colegio de monjas–: "yo era de esas maestras punitivas, todo para la nota, qué derecho de niño ni qué nada, qué sujeto de derecho. Ahora yo entiendo lo que es un sujeto de derecho. Hay que reconocer a sus chamos en sus capacidades intelectuales, darle la oportunidad de hablar, de compartir y de decidir". Ella era de esas maestras que andaba copiando en el pizarrón y nos dice: "toda mi vida de docente, siento que la perdí". Hubo gente que la primera vez que nosotros dimos el taller se paró y dijo: "¡Por qué a mí no me enseñaron esto hace veinte años! ¡Todos los niños que han pasado por mis manos, que yo pude haber construido cosas maravillosas como éstas que estoy escuchando acá"[137].

La vida escolar se vio ciertamente conmocionada por esta experiencia: todo lo conocido y naturalizado era interpelado en este proceso, todo ameritaba una profunda revisión, comenzando por el currículo. Ocurrieron

(137) Entrevista a referentes de Red Ciudadanía.

entonces otras novedades significativas, nuevos modos de leer y construir el conocimiento. Una docente relata que unas estudiantes de liceo

> (...) eran cuatro amigas y se metieron de tal manera con el proyecto que ellas decían: "maestra, nosotros queremos ir a explicar esto por todos los salones". Por ejemplo, el aparato circulatorio, con la Constitución. Bueno, decía la maestra, "vaya y explique". Y ellas pedían permiso: "maestra, queremos hablar cinco minutos". Y entonces ellas explicaban. [138]

De esa construcción participaron más de 5.500 niños, de los que se eligieron 133 constituyentes y, tras la redacción de la Constitución por los Niños, fue sometida a referéndum en el Estado por más de 15.000 niños. El Sí ganó con casi el 99% de los votos, pero los cambios más importantes no se expresaron (solo) con la bella producción de la Constitución por los Niños.

Aparecieron, en este proceso, fenómenos que no estaban planificados al momento de diseñar la actividad constituyente:

> Entonces (...) se habían visto unos cambios increíbles. Los profesores nos reportaron que la violencia entre los adolescentes había disminuido, que los chamos se comportaban mejor, mejoraron el uso del lenguaje, la escritura. Los papás nos dijeron que "descubrimos los hijos que tenemos, nosotros no sabíamos que teníamos estos hijos". Entonces todo esto es lo que se llama productos no esperados porque no estaban definidos como objetivos.[139]

Hay saldos políticos que no tenemos más espacio para volcar aquí –asociados al hecho de que los muchachos y muchachas asumían su rol de ciudadanos, con su doble cara en términos de deberes y derechos, a partir de los cuales comenzaron a intervenir socialmente de un modo nuevo, participativo, crítico, fundamentado–. Incluso el Gobernador fue, en alguna ocasión, interpelado por los y las estudiantes de instituciones educativas. Una democracia protagónica y participativa que nacía de las aulas y se abrazaba con la construcción de poder popular que se operaba –siempre complejamente– en el entorno de las instituciones escolares.

Lo curioso y extraño es que, finalizada la experiencia –que reveló alcances profundamente democratizadores y transformadores–, no tuvo

(138) *Ídem.*
(139) *Ídem.*

(hasta ahora) continuidad en el tiempo. Sin embargo, constituye un evidente acervo de la nueva pedagogía en construcción que merece ser recuperada, recreada y enriquecida en la construcción de un nuevo currículo que forme ciudadanos para un proyecto colectivo de presente y de futuro.

Patios Productivos en Lara

Otra experiencia muy significativa que implica novedades en distintos campos simultáneos es la creación de los patios productivos y la formulación de los denominados "calendarios productivos" que tienen un estado germinal pero que se están debatiendo en ese Estado caracterizado también por haber sido una de las cunas del Movimiento Pedagógico Revolucionario.

El patio productivo es la siembra en tierras de las familias de los estudiantes de semillas como parte del Programa Todas las Manos a la Siembra. Tiene la característica de que las familias ponen a disposición un lote para la actividad productiva. Por un lado, la visita de cada sección a las casas de las familias genera un nuevo vínculo entre las familias y la institución escolar. Los y las niñas en el primario y los y las jóvenes en el liceo visitan regularmente los terrenos sembrados para ver la marcha de la cosecha y se producen fecundos vínculos entre familia y comunidad escolar. Esto plantea un nuevo modo de construcción del currículo y establece inéditas vinculaciones entre la comunidad y la institución educativa. La metodología abre unas renovadas relaciones entre familias e institución escolar, impactando al mismo tiempo en el modo de construcción del currículo, que incita a niños, jóvenes y docentes a salir de la institución escolar a vincularse con la comunidad y particularmente con las familias.

Por otro lado, el producido en el terreno familiar es considerado un bien común, perteneciente a la institución escolar que puede usarlo en primer término para su propio consumo y, eventualmente, para generar recursos propios vendiendo en el mercado local la producción no consumida a un precio significativamente más bajo que el precio de mercado. Entre los valores (y acciones) que estimula esta modalidad se destaca la propuesta del uso público de un terreno privado, de su puesta a disposición de la comunidad escolar y de la efectivización de una lógica económica que interrumpe la lógica mercantil e instala una lógica basada en la necesidad y la solidaridad. La producción que se desarrolla en las familias es de la escuela y le ahorra a ésta costos en la adquisición de bienes alimentarios. En el caso de excedente, se incorpora al mercado local generando nuevos sentidos a la producción agrícola.

No es un elemento menor que el modelo productivo tenga un enfoque fundamentalmente agroecológico.[140]

Otro debate que, hasta donde sabemos, se estaba desarrollando pero no pudo aún sustanciarse, es el modelo de "calendario productivo" que supone adecuar los tiempos escolares (desde los momentos de inicio y finalización de clases al horario de trabajo) adecuando el año escolar a las actividades agroproductivas de las familias campesinas. Aunque aún no alcanzó –hasta donde sabemos– formatos concretos y prácticos, este era un debate avanzado en los primeros meses de 2011. Su formulación merece el reconocimiento como esfuerzo organizacional para dar respuesta a dispositivos concretos que aseguren la democratización del acceso a la educación, y su adecuación a las posibilidades y necesidades de niños y jóvenes con responsabilidades en la vida productiva familiar.

Tanto los patios como los calendarios productivos plantean importantes modificaciones en la vida de las instituciones escolares, modificando el sentido de la propia institución, la relación práctica-teoría y familia-escuela. De manera complementaria, en el plano productivo y económico también genera novedades en tanto prioriza un enfoque ecológico y un circuito económico basado en la resolución de necesidades compartidas en lugar del interés fundado en el lucro. Implica, entonces, un intenso esfuerzo subversivo de la vieja escuela, del vínculo de la institución con su contexto y del estímulo de la producción basado en el enfoque de trabajo liberador.

Proyectos de Aprendizaje
y Proyectos Educativos Integrales Comunitarios

Otros dispositivos de potencial carácter transformador son los Proyectos de Aprendizaje y Proyectos Educativos Integrales Comunitarios, que proponen nuevos modos de construcción del currículo. Un documento ministerial elaborado en 2010, "Buscando la Huella", sistematiza de modo claro el sentido y las realidades que fueron operándose en el proceso de invención e implementación de los PA y los PEIC.

El PEIC es definido en este documento como

(140) El punto se desarrolla con más amplitud un poco más adelante, en la descripción del Programa Todas las Manos a la Siembra.

> (...) una estrategia de planificación integral, de carácter político educativo, fundamentada en el paradigma socio-crítico, cuya finalidad es la organización de la gestión escolar comunal. Basada en la construcción colectiva, intercambio de saberes, visión compartida y la participación protagónica comunitaria. Asume como metodología la investigación etnográfica y la investigación-acción y está orientada al desarrollo de acciones pedagógicas, administrativas y socio-comunitarias, en correspondencia a lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, el Plan Nacional Simón Bolívar y las normativas jurídicas vigentes para el cumplimiento de los fines educativos del estado para la formación de la ciudadanía y la sociedad que se aspira a construir.[141]

Este documento ministerial define estas nuevas herramientas transformadoras que vienen siendo implementadas y refleja un momento de evaluación de ese proceso que apunta a la mutación sustantiva de los modos de construcción curricular.

Una nota adicional que da cuenta de los modos de construcción de políticas públicas, que revelan este documento ministerial. "Buscando la Huella" expresa al menos cinco cuestiones sustanciales. Primera, funda su legitimidad en la normativa vigente; de ahí que sea invocadas la CRBV y la LOE como símbolos de autoridad que justifican la orientación de estas iniciativas. Segundo –ya fue dicho– la propia LOE incorpora la propia experiencia de los colectivos docentes y comunitarios de tal suerte que esta legalidad –a diferencia de las producidas en contextos de democracias capitalistas– se construye a partir de prácticas de los docentes. Estos dos pilares habilitan, como tercer aspecto, una interpelación prescriptiva:

> (...) el documento (...) pretende orientar las acciones desde el colectivo y la participación protagónica. La consolidación de ese modelo de escuela que derribe la estructura histórica que existe y reproduce el capitalismo y la exclusión, el individualismo, el cognitivismo, la fragmentación y la desvinculación con nuestra identidad.[142]

La cuarta cuestión es la referencia a la naturaleza política de los procesos y relaciones educativas así como la invitación a construir una escuela que

(141) Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). "Resultados de la Evaluación –sistematización de los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios y de Los proyectos de Aprendizaje 'Buscando la Huella'", diciembre de 2010, pp. 26-27.
(142) MPPE, *op. cit.,* p. 6.

contribuya a la superación del capitalismo. Una última y muy relevante cuestión es que este documento que estamos comentando fue producto de la generación de espacios de intercambio y debate impulsados por el propio Ministerio, que reconoce el camino abierto por la Constituyente Educativa, el Proyecto Educativo Nacional, tres Congresos Pedagógicos Bolivarianos que habiliten la "construcción de una nueva educación, una nueva pedagogía y una nueva didáctica más allá de las cuatro paredes del aula".[143]

Es desde estos mandatos del proceso histórico y político más general que se piensa una educación de signo transformador y emancipatorio. Este carácter debe traducirse en múltiples dimensiones: de sentido de las instituciones, de fines de la educación, de estructuras y relaciones, de procesos y productos, de gestión del tiempo y del espacio, de construcción del currículo, de las tareas del trabajo docente, de la dinámica institucional, de la formación docente, etc.

En ese marco debe comprenderse la convocatoria a nuevos modos de planificación, con un enfoque enteramente divergente del tradicional:

> La planificación por proyectos permitirá, desde la problematización de la realidad y el desarrollo curricular, la articulación de forma permanente entre el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar armónicamente los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos, prácticos, a superar la fragmentación del conocimiento, la atomización del saber y la separación entre las actividades manuales e intelectuales para alcanzar así un nuevo modelo de escuela definido en la LOE (...) concebida como espacio abierto para la producción y el desarrollo, el quehacer comunitario, la formación integral, la creación y la creatividad (...).[144]

El propio documento ministerial recoge las conclusiones de un proceso participativo de balance de la aplicación de las nuevas formas de planificación de los Proyectos de Aprendizaje y los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios. Entre sus logros se señala la participación de la familia en la gestión escolar y se define a la escuela como un espacio público construido por distintos "actores y autores de la comunidad". También se valoriza la práctica de la interculturalidad como herramienta de construcción de identidad y como plataforma para la renovación pedagógica.

---

(143) *Ibídem,* p. 6.
(144) *Ibídem,* pp. 5 y 6.

Entre sus dificultades se advierte que no todas las instituciones se implementaron los PEIC y su correspondiente enfoque pedagógico así como la insuficiente articulación de los PEIC con los objetivos del Plan Nacional Simón Bolívar. Uno de los puntos más cuestionados está referido a las múltiples desarticulaciones: entre docentes, entre instituciones, entre la institución y los órganos de gobierno; entre niveles y modalidades del Sistema Educativo. Otras observaciones críticas dan cuenta del insuficiente seguimiento de los procesos, de –en algunos casos– la falta de direccionalidad política, filosófica, ideológica y pedagógica, de la necesidad de incrementar los grados de compromiso así como de los problemas que acarrea la discontinuidad de autoridades en todos los niveles de gobierno. Otro elemento que es imprescindible profundizar es concretar los principios de integralidad y transdisciplinariedad.

Los cambios producidos por este modo de organizar la actividad escolar se reflejó en observaciones y testimonios recogidos en el trabajo de campo. Lo cierto es que este nuevo dispositivo de planificación supone una completa transformación de la pedagogía preexistente. Por un lado, aspira a superar los niveles de fragmentación del conocimiento, a reformular las relaciones entre educador y educando, se propone transformar los modos de organización de las estructuras, relaciones, del uso del tiempo y del espacio; implica nuevas formas comunicacionales y genera nuevos procesos de producción de conocimiento. Su correcta aplicación supone, por decirlo brevemente, la aplicación práctica del Método INVEDECOR. En segundo lugar, presupone una nueva relación entre Educación y Comunidad habilitando el diálogo de saberes y, fundamentalmente, la intervinculación profunda entre las instituciones educativas y sus territorios. De un lado, hacen posible una planificación socialmente pertinente y contextualizada; del otro, conducen a la institución escolar a formar hombres y mujeres completos, útiles, productores libres y ciudadanos de una democracia socialista integrados a la realidad, a las problemáticas y a las soluciones del ambiente en el que viven. El objetivo no podría ser más ambicioso. Su concreción llevará sin duda un largo proceso. En efecto, como en todo cambio profundo hay resistencias de las fuerzas conservadoras; hay reproducciones de los viejos valores en las fuerzas transformadoras, hay invenciones que requieren su tiempo y que son al mismo tiempo pasibles de ensayo y error. Toda esta complejidad es parte de la transición que estamos analizando, y cuya suerte final no está echada, siendo materia de duras disputas entre las expresiones del privilegio y los abigarrados y contradictorios contingentes transformadores. Retomaremos este punto.

Programa Todas las manos a la siembra

El PTMS constituye una valiosa creación que cumple varios objetivos simultáneos al introducir la producción agrícola –en una perspectiva de defensa del medio ambiente– como un elemento de la planificación de los PA y los PEIC.

Uno de ellos está ligado a un objetivo político más general y es contribuir al desarrollo de la seguridad y soberanía alimentarias, como respuesta práctica a la amenaza concreta de una verdadera política del hambre que resulta objetivamente del incremento sostenido del precio de los alimentos. De allí que el Programa Todas las Manos a la Siembra sea caracterizado como complemento de la Misión Agrovenezuela, dispositivo del gobierno bolivariano para impulsar cambios profundos en la producción, distribución y apropiación de la riqueza alimentaria:

> Nosotros decimos que la Misión [Agrovenezuela] viene a potenciar el Programa Todas las Manos a la Siembra. No es que estamos por encima de la Misión, nos subordinamos a la Misión pero nos subordinamos como un nivel estratégico de desarrollo. Aquí se decía: "la escuela tiene que producir para consumir". Y es verdad. ¿Hasta cuándo el Estado debe seguir invirtiendo para la producción de alimentos cuando tenemos escuelas que tienen espacios subutilizados o a veces ni siquiera se utilizan, no? Ese es un elemento. El otro elemento tiene que ver con la producción de estos alimentos en los espacios locales: escuelas y comunidades. Porque también desde esa perspectiva nosotros podemos darle un duro golpe a la inflación. Hay que ponerse una pila, porque nuestra alimentación sigue estando en manos de sectores privados.[145]

La producción de semillas, de insumos y de herramientas constituyen líneas complementarias del PTMS en la medida en que se piensa esta estrategia como una articulación entre educación y producción de una gran proyección tanto en el plano pedagógico como en el de creación y distribución de la riqueza.

Por otro lado, es imperioso resaltar el valor pedagógico del proyecto, y de su incorporación en la planificación curricular:

---

(145) Intervención Responsable PTMS Aragua en Encuentro MPR, febrero de 2011.

> En el desarrollo curricular, desde la vinculación de la teoría con la práctica hasta la siembra desarrollamos elementos que nos permiten abordar contenidos en el aula que van más allá de las abstracciones, con pertinencia socio-cultural tal como lo plantea la LOE. Eso es otro reto que tenemos allí. El Programa apunta a la siembra de conciencia, difusión de valores, actitudes, por ejemplo poner la agroecología como parte del desarrollo curricular del sistema educativo. Fíjense que no nos quedamos sólo con la práctica de agroecología en la siembra, sino que eso tiene que formar parte de los contenidos desde el aula y eso es lo que estamos discutiendo: cómo lo hacemos.[146]

Para impulsar estos cambios se utilizaron algunas herramientas legales. La circular 058 del Ministerio del Poder Popular de la Educación afirma que los contenidos programáticos del PTMS al igual que las estrategias metodológicas

> (...) y los proyectos productivos asociados, llámese desarrollo predial agroecológico para la soberanía alimentaria y esto articulado sin excepción a la misión Agrovenezuela, deben ser parte integrante de los PEIC y de los PA... Aquí no hay confusión posible. No se puede hacer un PEIC sin que estén los contenidos, la orientación metodológica y ahí está el currículum.

Las disposiciones legales, pues, constituyen palancas para impulsar el programa: "tenemos cuatro elementos para pelear: la Constitución, la Ley Orgánica, la Resolución y la Circular por eso yo les decía: ¡no hay escapatoria pues! En términos formales, compañeros, de la liturgia burocrática técnico-legal no tienen por dónde irse".[147]

El PTMS constituye, de este modo, un invaluable esfuerzo para rehacer las relaciones entre educación, economía, cultura y política. Es indispensable reflexionar a propósito de este salto cualitativo. Veamos. En primer lugar, se produce una articulación entre la educación y su contexto en la medida en que este Programa induce acciones que apuntan a contribuir a la soberanía y seguridad alimentaria nacional en consonancia con la Misión Agrovenezuela dándole al sistema educativo un lugar protagónico en el proceso de desarrollo social. Agregamos como dato relevante el enfoque agroecológico que sostiene PTMS, librando una batalla cultural con la perspectiva todavía dominante de la cultura agrotóxica.

(146) *Ídem.*
(147) *Ídem.*

Segundo, la lógica del PTMS está presuponiendo un trabajo cooperativo y eminentemente emancipador, no solo porque aporta a la base material alimentaria sino porque el propio proceso productivo se enfoca desde una perspectiva socialista.

Tercero, supone una modificación significativa del desarrollo curricular, pues introduce en efecto el "saber hacer", la producción tanto en los Proyectos de Aprendizaje como en los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios. Estas transformaciones traen aparejados cambios epistemológicos (pues suponen nuevos modos de construir, distribuir y apropiarse del conocimiento), metodológicos (incorporando imprescindibles modificaciones en las técnicas de enseñar y aprender), pedagógicos (dando una densidad distinta a las relaciones pedagógicas), de contenido del trabajo docente y en la organización del tiempo y el espacio en la institución escolar. También implican cambios organizativos en la dinámica escolar así como unas necesarias innovaciones comunicacionales hacia dentro de la institución y entre la institución y la comunidad. Supone, pues, la introducción de cambios sustantivos en la educación tradicional recurriendo, nuevamente, al método invedecoriano.

Hemos recorrido hasta aquí, algunos elementos contextuales –históricos, políticos y pedagógicos– que nos permiten dar cuenta de la experiencia de las Redes Socioculturales de Aragua. Su creación y desarrollo tiene una indudable relación con el proceso temporal de largo plazo (desde las influencias de Simón Rodríguez), pero también se asienta en el pasado reciente (el Movimiento Pedagógico de Aragua, el Frente de Educadores por la Constituyente, la propia Constituyente Educativa, etc.).

Por eso mismo, reconoce una familiaridad con las iniciativas descriptas arriba: Ciudadanía, PA-PEIC, PTMS: comparte una misma inspiración emancipadora, se rebela y transforma la vieja escuela a partir de orientaciones que recuperan el valor de la cultura popular (y estimula un diálogo de saberes), y propende a su recreación en la institución educativa modificando a tal punto la vida de las escuelas que los Espacios Permanentes son definidos por los y las estudiantes como "el día feliz". Como advierten los propios miembros del colectivo de la Autoridad Única de Aragua:

> Igual con los espacios permanentes. Bueno, dentro del espacio permanente, incluso, el planteamiento que yo llegué a hacer (...) que nos ha servido como método... lo que hemos descubierto es que es

> encantador para los propios muchachos y las propias maestras... que incluso ellos lo llaman "el día feliz"[148] en muchas escuelas. Es decir que los relaja y los llena de alegría.[149]

Siendo parte de un proceso general reconoce sus especificidades: su creación y desarrollo ocurre en el Estado Aragua, que ha sido caracterizado como un ámbito propicio para la innovación. Como dicen los miembros del equipo de gestión de la Autoridad Única:

> No es fortuito que Aragua (...) haga cosas tan distintas a otros Estados. Hay un proceso desde las escuelas solidarias, desde la formación que se ha gestado en el Estado. Entonces, a partir de este proceso, se dice "Aragua es un pueblo sin ley", "Aragua es un desorden", "Hay que ponerle orden a Aragua".[150]

Es decir, existe una tradición renovadora, la cual redunda no solo en audaces invenciones sino, a veces, en agudas críticas de otros ámbitos.

Ahora bien, resulta pertinente, antes de introducirnos en el estudio de las Redes Socioculturales, hacer un recorrido por los lineamientos de la política educativa de Venezuela en general y de Aragua en particular. Revisar el contenido y las formas desplegados por la política educativa nacional y estadal nos permitirá comprender el conjunto de condiciones que hicieron posible la emergencia de los EPDCUE como dispositivos transformadores de la vida educativa, de sus alcances y sus límites. De sus logros, sus posibilidades y sus obstáculos. De sus incertidumbres y preguntas. De sus desafíos.

---

(148) Este fenómeno es generador de intensos debates en las instituciones escolares, pues, como bien advierten algunos docentes, si los días de EPDCUE son "días felices" quedan evidenciados los otros días –en el mejor de los casos– como días "no felices" e incluso, aventuran también, "días infelices". Este punto concreto es una expresión efectiva del contraste entre lo nuevo y lo viejo.
(149) Entrevista Colectiva Equipo Autoridad Única de Aragua.
(150) *Ídem.*

Capítulo 5

Notas sobre la política educativa

5.1. Aragua, Lara y Venezuela

El Estado Aragua, según consignan los miembros del equipo de gobierno que integran la Autoridad Única, ha sido, históricamente, un territorio que desplegó iniciativas pedagógicas liberadoras. En ocasiones, colectivos docentes impulsaron cambios profundos al margen de las autoridades educativas, otras con y dentro del estado, y a veces contra los gobiernos estadales. En los años 90, Lara y Aragua fueron cuna de lo que hoy es el núcleo más dinámico e influyente del Movimiento Pedagógico Revolucionario, y entre los colectivos de ambos estados hay una emulación risueña acerca de dónde nació efectivamente el Movimiento Pedagógico y cuál de los dos estados lleva la delantera en el proceso transformador que vive Venezuela. No es éste, por supuesto, el lugar para saldar esa fraternal controversia. Ahora bien, nos interesa insistir que, más allá de los matices, las experiencias estadales –y hablamos de estadales porque ocurren en el contexto de un estado (sea con, sin o contra sus autoridades)– son incomprensibles si se analizan desvinculadas de las políticas nacionales. Lo fue así en el seno de la IV República y lo es mucho más hoy día, en que se formuló un proyecto nacional de inspiración socialista para lo cual hay que reconstruir un Sistema Educativo en función de este proyecto económico-social, político-institucional, cultural y también pedagógico.

Es indispensable, pues, antes de sumergirnos en la especificidad de Aragua, señalar algunos rasgos del Gobierno Nacional de la educación así como algunos de sus problemas fundamentales para luego pasar al análisis de las realidades estadales donde se desarrolla el proceso que llevan adelante las Redes Socioculturales como parte de la estrategia de la Autoridad Única.

La organización política territorial venezolana reconoce la existencia de 24 estados. Claro que el proceso revolucionario hoy está planteando –ya lo vimos en la primera sección– la coexistencia de una doble institucionalidad:

las viejas redes institucionales del Estado y el poder comunal, que va emergiendo como un "Estado desde abajo". Esta coexistencia encierra enormes complejidades e inevitables conflictos que se expresan en todos los planos de la vida social y es tal vez la batalla de fondo por la creación de un nuevo orden. Asumidas estas tensiones, volteamos la mirada hacia el gobierno de la educación: esta se timonea nacionalmente desde los Ministerios del Poder Popular para la Educación y el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. Aquí ya podemos anticipar la existencia de una estructura fragmentada que, reconociendo la especificidad de la institución universitaria, genera un comando bicéfalo legitimando una suerte de escisión política y burocrática desde el más alto nivel de Gobierno Nacional.

Por su parte, el Ministerio del Poder Popular para la Educación establece delegaciones en cada estado –las Zonas Educativas– que tienen jurisdicción sobre las instituciones educativas "nacionales" de los niveles inicial, primario y secundario. Al mismo tiempo, los estados tienen instituciones del nivel inicial, primario y secundario que responden a la autoridad de la Secretaría de Educación, que constituye la cartera educativa de cada gobernador. Dicho de otro modo: en cada estado coexisten dos estructuras de gobierno, la del estado federal y la estadual propiamente dicha. Las reglas de juego establecen circuitos de decisión y funcionamiento diferentes para cada carril institucional (las instituciones educativas que dependen de Nación y las que dependen del Estado), lo cual replica la lógica de fragmentación que ya venimos señalando desde el inicio de este apartado. Deberemos incorporar el caso de las menguadas escuelas que dependen de los Municipios y, en cuarto lugar, aquellos establecimientos que dependen del sector privado.

En el caso de Aragua –a diferencia de muchos otros estados– el gobierno de la Zona Educativa y de la Secretaría de Educación recae en una misma persona, lo que da por resultado la configuración de una Autoridad Única. Sin embargo, se nos deja entrever que al regir distintos circuitos para escuelas estadales y escuelas nacionales se produce una segmentación funcional que quita poder de maniobra y la aplicación de una única forma de construcción del proyecto político educativo estadal que obedece a un modelo pedagógico y político nacional.[151]

(151) En entrevista colectiva al Equipo de Gobierno de Aragua se resaltan algunas anécdotas sobre las peripecias que debieron realizar para tomar decisiones ajustadas a las necesidades reales de las instituciones educativas obstaculizadas por los circuitos diferenciados de Nación-Estado. El punto no es menor en la medida en que implica un enorme

Veamos antes de introducirnos en Aragua algunas de las tareas pendientes a nivel del Ministerio Nacional, pues el cambio de la educación venezolana se concreta en cada estado pero no puede sino plasmarse de manera efectiva sino se garantiza su alcance nacional.

5.1.1. Una mirada autocrítica sobre el Ministerio del Poder Popular para la Educación

En la búsqueda para adecuarse a los principios sostenidos por la Ley Orgánica de Educación, se publicó en junio de 2010 con la firma de Carlos Lanz Rodríguez un documento ministerial titulado *Sistematización de la Jornada de Evaluación de la Gestión en el* MPPE.

Se advierte en la introducción al documento que se detectaron, entre otros nudos, "la problemática de la falta de 'articulación' en el conjunto de la gestión ministerial".[152] Se resolvió llevar adelante "una descarnada reflexión sobre los problemas de la falta de articulación, ausencia de sinergias y coordinación en el MPPE". Se enumera la verificación de enfoques y prácticas no alineadas con el Proyecto Nacional Simón Bolívar y la Ley Orgánica de Educación, junto con el déficit en la coordinación de programas y proyectos; las distorsiones informativas a nivel central y en las zonas educativas así como trabas administrativas que obstruyen o anulan el esfuerzo educativo.

Se asume que, en términos de *debilidades epistemológicas,* prácticamente no hay producción colectiva de saberes, no se trasciende el relato de las apariencias y el dato empírico, la información es fragmentada. En el plano pedagógico se revelan fallas en la articulación conceptual y metodológica entre el PNSB, LOE, Plan Estratégico del MPPE y los niveles y modalidades. Otros elementos a superar son las diferencias en enfoques pedagógicos no sinceradas ni procesadas; la intoxicación informativa y el

esfuerzo para adecuar la regulación, la política educativa y las necesidades e intereses de una política que es nacional y que se expresa jurídicamente en la Ley Orgánica de Educación. Recordemos que uno de los puntos de la norma refiere a la creación de "una administración educativa eficiente, eficaz, desburocratizada, transparente e innovadora" (LOE, art. 6, numeral 3, ordinal j). Entonces, estos modos organizativos heredados de la IV República, veremos pronto, constituyen un obstáculo a remover.

(152) Ministerio del Poder Popular para la Educación, "Sistematización de la Jornada de Evaluación e la gestión en el MPPE". Carlos Lanz Rodríguez, junio de 2010, junio de 2010, p. 3.

(153) *Ibídem,* p. 4.

solapamiento de programas y proyectos; así como el pastiche pedagógico por reformas e innovaciones inconclusas y sin evaluación, burocratismo y papeleo en los PEIC y PA. Completa la larga lista el reconocimiento de una supervisión punitiva y apaga fuego; construcción de plantas físicas sin problematización pedagógica ni consideración del entorno y los aspectos etnográficos. Se cuestiona la desarticulación en el Programa Alimentario Escolar y finalmente se critica "una formación docente epiléptica y en muchos casos sin pertinencia con las necesidades reales. Proliferación de planes formativos sin coordinación".[154]

En el plano de la *comunicación* hay insuficiente iniciativa organizacional, uniformización y rigidez en los contenidos; imposición de una información jerárquica con escaso diálogo así como subestimación de la campaña de desinformación impulsada por los sectores conservadores.

En lo *organizativo* se multiplican las críticas, siendo las más significativas el abundante tramiterío que habilita la conformación de verdaderas alcábalas –al estilo de feudos burocráticos–, anacronismos técnicos, erráticos criterios de provisión de útiles escolares y otros desórdenes que habilitan la posibilidad de corruptelas. En términos estructurales, lo administrativo no se sincroniza con lo pedagógico y, peor aun, lo pedagógico termina condicionado y limitado por estas lógicas burocráticas. Por supuesto que el reconocimientos de estas debilidades "no desconoce las fortalezas y los aciertos en la gestión, pero el objeto de esta evaluación es la ubicación de nudos problemáticos y de allí sus énfasis".[155]

Esta dura caracterización debe incluir dos elementos más: el contenido que estamos revelando se hizo a los fines de hacer foco de manera exclusiva (y excluyente) de los problemas detectados, sin dar cuenta de los múltiples aspectos positivos y fortalezas que efectivamente ocurren en el Ministerio. Segundo, que el proceso de construcción del socialismo entraña prolongadas luchas en el interior de las viejas instituciones, que las burocracias heredadas tienden a reproducir ciertas lógicas incompatibles con un Estado que sea efectivamente garante de derechos. Este documento generado por los propios actores ministeriales en su más alto nivel permite evidenciar este duro "trabajo de parto" de una nueva institucionalidad acorde con las necesidades de transformación liberadora.

(154) *Ibídem,* p. 5.
(155) *Ibídem,* p.7.

Se sugiere en el texto la utilización del método INVEDECOR para impulsar el cambio en la lógica, los supuestos, los mecanismos de gestión ministerial. En términos concretos, en lo epistemológico se señala la necesidad de "colocar la investigación en el eje de la formación y del desarrollo curricular, empleando metodologías alternativas o paradigmas socio-crítico como base cualitativa como superación del positivismo".[156] De modo convergente, se insta a la creación del Instituto de Investigación e Innovación Pedagógica y el reconocimiento del diálogo de saberes.

En lo pedagógico es indispensable organizar las cosas desde el Ministerio para contribuir a hacer pertinentes los aprendizajes a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, contextualizar los contenidos programáticos y las estrategias metodológicas partiendo de la realidad concreta de cada institución educativa, de su entorno local y regional, donde se expresa lo geo-histórico, la diversidad étnica y la interculturalidad. En tal dirección es preciso reconfigurar la función de supervisón y dirección como acompañamiento pedagógico.

En lo comunicacional se plantea el objetivo de unificar el esfuerzo comunicacional, incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación y flexibilizar el empleo de diversos instrumentos comunicacionales en las escuelas.

En el plano organizativo, se plantea

> (...) desburocratizar la estructura y funcionamiento del MPPE, achatando su organización, fusionando sus instancias, creación de dos estructuras como vice-ministerios: el desarrollo curricular y lo técnico administrativo. Eliminar las zonas educativas y las instancias intermedias, proponiendo los Consejos Educativos Regionales y Comunales.[157]

Esta definición es de enorme relevancia pues significa una total reformulación de los mecanismos de gobierno del sistema. Por un lado, concentra por arriba la organización ministerial (y unifica zonas para crear regiones como unidades más amplias). Y por el otro, descentraliza "hacia abajo" el poder al concebir los órganos del Poder Popular –que constituyen el germen del Estado Socialista– como ámbitos de gobierno y gestión.

---

(156) *Ibídem,* p. 13.
(157) *Ibídem,* p. 14.

Luego se proponen orientaciones para simplificar los procesos administrativos y los trámites, evaluando "permanentemente la 'ruta crítica' de los procesos administrativos para poder tener alertas tempranas sobre los entuertos y fallas".[158]

Ahora, ¿cómo se operaría ese cambio? ¿Hay una única velocidad de cambio? Uno de los protagonistas del proceso –Carlos Lanz Rodríguez– advierte la complejidad del camino emprendido y a continuar. Hay que sostener

> (...) una prospectiva, pues, que yo les he repetido siempre: lo que es necesario cambiar, lo que es indispensable cambiar, lo que es posible ahora... Entonces allí está lo que hay que cambiar a fondo; que era lo que es necesario cambiar a fondo, lo que es indispensable cambiar en el corto y mediano plazo y lo que es ahorita, empezamos la semana que viene...[159]

No tenemos espacio aquí para explayarnos en otros análisis que Carlos Lanz realiza con agudeza acerca de las complejidades de esta transición. Se pregunta cómo contribuir al fortalecimiento del poder en la base de la sociedad –impulsando el desarrollo creciente del poder comunal–; cómo avanzar en la batalla de ideas construyendo una nueva subjetividad socialista y finalmente algunas líneas estratégicas sobre el mapa de actores y de conflictos que se da, concretamente, en el ámbito ministerial. Describe con claridad la coexistencia de "capas geológicas" de técnicos y funcionarios que sobrevivieron a sucesivas gestiones y que coexisten en un estado virtual de guerra o de defensa de las propias posiciones. Esta dinámica obtura la posibilidad de dar coherencia a un cuerpo técnico y administrativo consustanciado con el proyecto pedagógico. Sus reflexiones –volcadas en conversaciones individuales o en el contexto de exposiciones en el encuentro del Movimiento Pedagógico Revolucionario en febrero de 2011– constituyen un valioso diagnóstico de las realidades existentes, de preguntas fundamentales y de líneas de acción superadoras. Nos queda hoy día, a uno o dos años vista de aquellos aportes, la pregunta sobre los modos en que este proceso fue avanzando, qué resistencias tuvo, y cuál es el estado de situación presente. Lo dicho nos alcanza para apreciar algunas dificultades significativas que obstaculizan los avances propuestos y comprender las complejas relaciones con las Zonas Educativas, entre ellas Aragua.

---

(158) *Ídem.*
(159) Lanz, Carlos. Intervención sobre Desburocratización en encuentro MPR febrero 2011.

Hasta aquí llegamos con las referencias a un Ministerio que en palabras de sus propias líneas de dirección ha advertido una serie de obstáculos heredados de las lógicas burocráticas preexistentes en la IV República, e inherentes a las necesidades de reproducción de la división social del trabajo capitalista y a los modos de gestión del Estado.

También se ven aquí las líneas directrices de la transformación: simplificación de las estructuras y circuitos; subordinación de lo administrativo a lo pedagógico, distribución democrática de espacios de gobierno y decisión; idea de educación como práctica política y social, transformadora, socialmente pertinente y contextualizada, que estimule el diálogo de saberes y la didáctica investigativa. Es en función de este esquema que se apunta a la total reformulación de la formación docente y también de los modos de organización y funcionamiento ministerial, promoviendo reformas profundas en los ámbitos de gobierno y redefinición de criterios epistemológicos, pedagógicos, comunicacionales y organizativos.

En vista de los logros, de las dificultades observadas y de algunas líneas de acción sugeridas, podemos introducirnos ahora en el gobierno de Aragua para recalar, por fin, en la vida de las Redes Socio-Culturales de Aragua.

5.2. Política educativa en Aragua

Una aproximación histórica

Aragua fue cuna del Movimiento Pedagógico Revolucionario; en su seno se desplegaron desde fines de los años 80 y principios de los años 90 una construcción colectiva impulsada por iniciativa de Carlos Lanz Rodríguez.

Durante la gestión de Luisa Teresa Lanz, en 1994, se abre la posibilidad de ensayar algunas iniciativas interesantes desde la propia Secretaría de Educación y la asunción posterior de la profesora Quero, reconocida militante comunista, da nuevos impulsos a iniciativas renovadoras en Aragua.

Vale rescatar la labor del Frente de Educadores en el año 1998, uno de cuyos productos es la elaboración del documento *Escuela para la vida y la libertad. Una propuesta de Cambio,* publicado en septiembre de ese año.

Más tarde, con la asunción de Chávez como titular del Ejecutivo Nacional, se produce el nombramiento de los Jefes de Zona Educativa en todo el país y Maritza Loreto asume como responsable en Aragua.

Para entonces, y producto de los desarrollos previos, se va forjando una orientación para la nueva política educativa a construir que fue desplegada por la nueva gestión:

> (...) un poquito más atrás de la Constituyente Educativa surge el Proyecto Educativo Nacional. En el PEN estaba plasmado lo que de alguna manera estaba expresando lo que fue el documento Educación para la Vida y la Libertad... pero en ese momento con legitimidad de todo lo que era la población de Aragua y entonces plasmamos la política de la formación permanente, la escuela como centro del quehacer comunitario, el desarrollo curricular, la reestructuración del Ministerio, y las condiciones laborales del docente... Con este documento nosotros fuimos, como quién dice, a hacer Revolución escuela por escuela (...).[160]

Desde el inicio el nuevo gobierno de la educación aragüeño se vio sometido a resistencias expresas o larvadas, tanto del personal administrativo como del viejo cuerpo de inspectores:

> (...) porque toda la Zona Educativa estaba minada de contras, sobre todo lo que eran secretarios, personal administrativo, no nos querían... todo lo que era planta fija... allí los niveles de resistencia eran terribles… Más sesenta y cinco supervisores que teníamos, que por supuesto nos veían con ese nivel de descalificación porque éramos algunos maestros rasos como decían ellos... y ellos tenían su doctorado, cosas de la jerarquía educativa y por supuesto ellos pensaban que no podíamos desarrollar una gestión (...).[161]

Fue especialmente ríspida la relación con el grueso de los inspectores. Estos funcionarios eran portadores de, al menos, dos características que los convertían en fenomenales obstáculos del cambio emancipador. En primer lugar, desde un punto de vista político más general, pertenecían a los viejos partidos que fueron el soporte de la IV República, y por tanto

(160) Entrevista Colectiva Equipo Autoridad Única de Aragua.
(161) *Ídem.*

hacían sentir su expresa oposición al proceso político nacional. Segundo, desde el punto de vista de su concepción pedagógica, sostenían posiciones reproductoras de los viejos cánones de la escuela capitalista. El desplazamiento de este colectivo ocupacional generó una novedad que, hasta donde entendemos, sólo ocurre en Aragua: en este Estado se eliminó la figura del supervisor. Es bien interesante registrar lo que se publicó en aquél contexto en la prensa hegemónica cuando se define la subordinación (primero) y la supresión (después) del cuerpo de inspectores. Los diarios titulan: "Ahora los cabos quieren mandar sobre los generales". Esta metáfora expresa una concepción del sistema educativo como una estructura jerárquica y disciplinaria, asumiendo el texto periodístico la defensa de un orden pedagógico que comenzaba el camino a su sepultura, para dar vida en su lugar a un proyecto político educativo democrático y emancipador. Es bien interesante pensar estos procesos que expresan profundas batallas culturales, políticas y pedagógicas. Veamos cómo lo relatan los protagonistas de ese proceso:

> (...) cuando llegamos nosotros a la Zona Educativa, lo primero, los supervisores... los supervisores militando en los partidos... además legalistas y nosotros toda la vida, viniéramos del sector donde viniéramos, nosotros desde el punto de vista sindical, y acá lo que se venía haciendo con la parte curricular, siempre la lucha con los supervisores... lo punitivo, lo administrativista... porque además de eso, quienes eran supervisores eran los militantes de los partidos Adeco y COPEI, eran los puestos a dedo, los que llamaban los canguros porque salían del Pedagógico y directamente iban a ser supervisores... y, para acabarlo de completar, eran los que militaban activamente contra la Revolución... entonces lo primero que hicimos fue eliminar a los supervisores... Así salió en la prensa "Ahora los cabos quieren mandar sobre los generales" por el lugar de los enlaces (...) Uno de los problemas que teníamos nosotros era el peor con la trama legal... lo único que teníamos era la Constitución... y con eso nosotros nos batimos... Artículo 62º, artículo 84º, levantamos el 70º que habla de las responsabilidades de ciudadanos y ciudadanas, el 5º, el 62º y el 184º que nosotros aquí... El artículo 62º dice que todo ciudadano y ciudadana tiene el derecho de participar en la gestión pública (lo lee de un texto de la CRBV) y la educación es gestión pública... usted tiene el derecho de participar y con eso nosotros terminamos con los concursos de las escuelas para seleccionar los directores... antes era un concurso con consejos... los comités de sustanciación... Se eliminaron esos concursos... nosotros eliminamos los supervisores... bueno, la

gente ya comenzaba a decidir en las escuelas cómo seleccionaba a su director, como...[163]

Si esta batalla se libró contra el poder autoritario y conservador de los supervisores, otro tanto pasó con directivos y maestros portadores del aquel proyecto político y pedagógico reaccionario. Aquí se produjo un similar conflicto pero ubicado ahora al nivel de las instituciones escolares. Al inicio esto ocurrió tímidamente, pero los tiempos políticos aceleraron los cambios en el campo pedagógico. En efecto, el golpe de Estado de abril de 2002 apuró una reacción popular generalizada contra aquellos cuadros funcionariales –nos referimos a maestros, directivos y supervisores– que se subordinaron al proyecto y a la acción destituyente de la derecha golpista:

(...) sacábamos a los directores de las escuelas por asambleas de ciudadanos y ciudadanas en esa misma época... Sacamos muy tímidamente a algunos en ese inicio... pero el cambio fuerte fue con el golpe de Estado... ahí sí que la gente sacó no solamente directores, sino también maestros escuálidos que no querían dar clase, estaban apoyando el golpe, la gente asumió el control de la escuela, se pusieron maestros de la comunidad, etcétera, etcétera... Así [lo legal] era la traba pero nosotros avanzamos en transformaciones muy importantes porque... bueno, eso de la supervisón era un mito... porque, ¿cómo se tiene una gestión sin supervisores? A nosotros nos ayudó en que, por una parte, estaban en período de extinción porque quedaban poquitos... al principio eran como sesenta pero se fueron jubilando, quedaron como catorce, después ocho... y bueno, mejor para nosotros porque no nombramos más nunca (...) Con el golpe de Estado, cuando fueron ellos los que nos atacaron, allí los terminamos de eliminar (...).[163]

Luego de los primeros años como Autoridad Única, Martiza Loreto renuncia al cargo en 2004 para retornar en noviembre de 2008 como Secretaría de Educación y en marzo de 2009 retomar como Autoridad Única de Aragua. El contexto temporal y nacional importa porque, además de implicar una nueva etapa en el proyecto implantado con discontinuidad en Aragua, ocurre en el marco del debate y sanción de la nueva Ley Orgánica de Educación.

(…) en agosto de 2009 aparece la nueva ley, que de alguna manera también hubo discusiones ahí, que nos quedábamos con elaboraciones

(162) *Ídem.*
(163) *Ídem.*

> sobre la educación liberadora pero nosotros asumíamos que la ley nos iba a abrir brechas... Con esto vamos a abrir brechas... cuáles son los principios y valores con los que nos podemos amarrar, cuáles son los procesos y sistematizando de alguna manera aquellas cosas que nosotros hemos asumido como gestión... por lo menos la sistematización que hemos hecho en estas últimas discusiones.[164]

Una de las cuestiones significativas que abre este segundo período es la reformulación en la organización de la Autoridad Única. En la misma búsqueda que antes se describió para el Ministerio del Poder Popular para la Educación, se van ensayando innovaciones organizacionales tendientes a simplificar los procesos, romper la lógica de "pequeñas quintas", priorizar el avance de lo pedagógico y la política educativa subordinando lo burocrático a lo pedagógico, eliminar oficinas superfluas y rehacer la dinámica organizacional en función del proyecto político-pedagógico:

> (...) una propuesta aquí que estamos desarrollando... iniciamos con esta gestión... la propuesta de una estructura funcional. ¿A qué llamamos nosotros estructura funcional? Tradicionalmente la Zona Educativa, este organismo, tenía un director y once divisiones... cada una tenía una responsabilidad: administración, planificación, asesoría jurídica, académico, etc... todo eso. Entonces nosotros organizamos cuatro unidades. Una unidad de gestión educativa regional que es lo que abarcaría como la jefatura, pues, por llamarla de alguna manera, la que direcciona las políticas y abarca la Autoridad Única y la Dirección de Zona; una Unidad Estratégica de Gestión Curricular que se ocupa del desarrollo y construcción curricular; una Unidad Estratégica de Apoyo y Servicios que es la que se encarga de todos los procedimientos administrativos por decirlo de alguna manera. Ahí está jurídico, ahí está planificación, por supuesto estadística, personal, toda esa cosa está allí, ¿verdad? y tenemos como propuesta que se va desarrollar, la Unidad Estratégica de Gestión Comunal que es la que pretende desarrollar, aguas abajo como quien dice, los colectivos que estamos desarrollando y la incorporación de voceros y voceras de los consejos comunales. Esta unidad es la que menos desarrollo tiene, ¿eh? Porque estamos avanzando con los colectivos de educación popular que tienen, digamos, una dinámica propia, pero esa es la estructura que nosotros tenemos funcionando.[165]

(164) *Ídem.*
(165) *Ídem.*

El cambio organizativo fue parte de un cambio más amplio, cultural, que exigía superar la noción meramente fiscalista o administrativista del gobierno de la educación. En sus palabras, el colectivo de la Autoridad Única de Aragua relata el modo en que los técnicos y administradores asumían una lectura burocrática de las planillas y los recursos, actuando en consecuencia como perfectos tecnócratas: tanto hay asignado para tal partida, tanto se asigna. Esta lógica burocrática contable era incapaz de percibir las necesidades que imponía el proceso político educativo, la emergencia de nuevas demandas, la atención de imprevistos o urgencias o la redefinición de necesidades a partir de los procesos realmente existentes en las instituciones escolares:

> Fíjate otro elemento más importante que ha permitido superar elementos de la división social del trabajo. Cuando llegamos a esta gestión, los administradores o los de la gestión administrativa eran técnicos y solamente lo que hacían era calcular los números: cuánto me dieron, cuánto distribuyo para las partidas, porque se planifica por partida. Nosotros con esta gestión, porque no es un problema nada más curricular, ¿no? o a lo mejor esto también tiene que ver con currículum pero se seguía viendo parcelado desde lo administrativo. Nosotros tenemos una administradora que busca los modos para justificar cada una de las partidas y nosotros poder hacer los gastos en lo que nosotros consideramos que es estratégico, porque hay conciencia de lo que estamos haciendo. Y eso también ha sido parte de la formación que hemos logrado con el colectivo interno que forma parte de la gestión.[166]

Estas aseveraciones dan cuenta de dos cosas, de las cuales es preciso tomar debida nota. Claramente, para el colectivo de gestión de la Autoridad Única debe ponerse en juego una concepción integral, holística del gobierno y gestión de la educación: no se trata de un ejercicio mecánico de resolución de tareas administrativas y contables sino de la toma de decisiones que puedan dar respuesta a las necesidades, intereses e incluso disputas en juego. El avance de una política educativa que propicia una educación emancipadora no puede hacerse de manera esquemática, aplicando la lógica instrumental y una cultura tecnoburocrática: los cuadros técnico-políticos deben asumir una perspectiva integral, dialéctica, dinámica, profundamente democrática. Estos elementos constituyen requisitos de la eficacia de una política

(166) *Ídem*

transformadora. Pero un segundo elemento que surge –y se planteó en otros tramos de las entrevistas– es la inadecuación entre las necesidades de la Zona Educativa y las provisiones que se concretan desde el MPPE, pudiéndose registrar en ese plano la pervivencia de lógicas burocráticas que fueron señaladas en el acápite donde se relató el documento *Buscando la Huella.*[167]

Desde esta historia de la Autoridad Única –que relatamos solamente en algunos trazos gruesos y para comprender del punto del que se partía– se observan las resistencias originales y todo lo pendiente por construir. En el apartado siguiente nos importa recorrer –también mucho más brevemente de lo que ameritaría el proceso político vigente– las tareas que se propuso en esta etapa el gobierno de la educación aragüeño.

Qué es y cómo trabaja la Autoridad Única

La Autoridad Única desarrolló dos líneas fundamentales. La primera fue denominada como *nueva geometría de gestión,*

> (...) porque hay un espíritu en la nueva LOE que tiene que ver con la gestión escolar que es participativa, que es protagónica, que es una nueva concepción de comunidad educativa... Entonces nosotros, de alguna manera, desde esta experiencia que hemos tenido desde el pensamiento crítico de no ser meros ejecutores (...) nosotros nos hemos convertido en una especie de traductores de la ley en la práctica, de traducirla en la práctica, de que nosotros podamos generar política y de alguna manera poder ser útiles a la educación liberadora, libertaria (...).

El proceso transformador asume la contradicción: ¿cómo construir una escuela liberadora desde la herencia (por cierto, a menudo muy viva) de la escuela capitalista? ¿Cómo superar la lógica jerárquica del poder sistémico, la perspectiva fragmentada del conocimiento, la presencia de valores ligados a la competencia y a la impugnación de lo diverso, en fin, a la cultura, discursos, prácticas y dispositivos que se reprodujeron en forma amplificada en los últimos 200 años y, en una perspectiva más estructural, contiene elementos de una cultura colonial arraigada desde el genocidio originario operado con la conquista brutal de la América Española? El equipo de Aragua se formuló esta pregunta.

(167) Ver punto 5.1.1. de esta misma sección.

La instalación de esta cultura democrática participativa se expresó en nuevos mecanismos y dispositivos como la evaluación de Directivos y Docentes. El planteo es bien interesante porque habilitar procesos participativos supone avances pero también riesgos. Uno de esos riesgos tiene que ver con que la comunidad –que participa efectivamente en la legitimación de las autoridades– pueda elegir a la persona equivocada, porque no reúne los requisitos adecuados para plasmar su proyecto o porque, lisa y llanamente, se opone el proceso transformador que está ocurriendo en el país. Así lo decían:

> (...) entonces, en cuanto a la gestión escolar, los directivos, coordinaciones, direcciones son escogidos por la comunidad educativa. Nosotros no lo hacemos a dedo, tenemos un riesgo... el riesgo de que una comunidad educativa escoja directivos de oposición. Ahí es donde nosotros hemos tratado de ir avanzando en formación, en colectivos de formación de colectivos, de ir trabajando lo político... porque también es cierto que es como un arma de doble filo... Hemos estado trabajando mucho la formación, los indicadores para que una persona sea escogida... Hay unos criterios y unos indicadores que están enmarcados en la Ley Orgánica de Educación. Es que lo leen los estudiantes, lo lee la comunidad educativa, están en condiciones de trabajarlo ellos mismos... El Director tiene que presentar un proyecto, que por qué se quiere postular, que es lo que él quiere.[168]

Ahora, si la primera línea es una nueva geometría de gestión, la segunda tiene que ver con desarrollo curricular. Se pregunta acerca del cambio curricular, el lugar del viejo currículo y cómo lo fueron cambiando:

> ¿Pero qué es lo que estamos tratando de derrumbar, qué es lo que más nos cuesta? la estructura curricular, y este paquete viene completo: viene con diseño, con malla, con horario, con textos, con contenidos, con programas, con asignaturas... entonces romper eso nos va a costar un buen rato porque el maestro está amarrado ahí, está cerrado ahí... entonces la formación permanente del maestro, su pensamiento crítico, su construcción curricular es lo que más realmente cuesta. En el desarrollo curricular, por ejemplo, el Programa Todas las Manos a la Siembra que es curricular... lo venimos trabajando como curricular porque el maestro en su cabeza piensa "si no es un salón de clase no es currículum", entonces

(168) Entrevista Colectiva Equipo Autoridad Única de Aragua.

> lo asume como actividad complementaria o lo asume como extra cátedra, entonces, ¡eso es currículum!, ¿ve? Es como ir orientando, orientando, la mayor parte de las veces orientando pero a veces con circulares que son bien buenas y resoluciones y decretos [risas] pero es currículum. Creamos un documento donde se hace un análisis de maestros y maestros que reflexionan sobre el currículum de donde venimos y se crean los Espacios Permanentes de Desarrollo Cultural Curricular Endóngenos con unos ejes curriculares donde se le está robando a la escuela vieja un día a la semana (...) Ese día a la semana se dedican... no es académico pero es currículum... ese es el concepto que tenemos que ir derrumbando.[169]

El equipo planteó la necesidad de ir desmontando el viejo currículo, el antiguo modo de trabajo, y describió los caminos que fueron ensayando. Los dispositivos renovadores –el PTMS, los PA-PEIC o los EPDCUE– se fueron instalando no sin dificultades y resistencias en las instituciones escolares. El camino no podía ser sencillo ni lineal. Una estrategia impulsada fue el denominado "proyectos de aprendizaje y temáticas integradoras", que inducía la estructuración de áreas en lugar de asignaturas. El recorrido fue heterogéneo pues mientras los docentes de las disciplinas referidas a las ciencias sociales aceptaron con alegría la novedad epistemológica y pedagógica, los de ciencias físicas o idiomas protestaron más enérgicamente antes de aceptar este nuevo modelo de trabajo. Pero se avanzó como horizonte más o menos inmediato para la construcción del currículo desde una concepción consistente con lo que promueve la LOE:

> Ajá, entonces... tenemos un método para un poco ir desmontando ese viejo currículum y rearmando, innovando... Además de desmontar la división social del trabajo, que en su esencia la revolución debe promover. Entonces esos son muchos avances en la madurez del trabajo de todos y todas.[170]

La línea política del Estado Aragua se construye a través de orientaciones curriculares para ir acompañando los procesos en las instituciones educativas que se socializan y se dialogan con los directivos, los diversos colectivos docentes e incluso con los consejos comunales o comunas.

De acuerdo a los tópicos que se traten, se convoca a referentes estadales con los cuales se produce un intercambio. Éstos vuelven a sus escuelas

(169) *Ídem.*
(170) *Ídem.*

y se va generando así un intenso y permanente proceso de diálogo que va plasmando la construcción de la política educativa.

La redefinición de la estructura de la Autoridad Única tiene como una manifestación la construcción de equipos que visitan municipios, instituciones, o espacios con la función de acompañar los procesos, dando prioridad a aquellos ámbitos en los que se producen mayores dificultades en el desarrollo de la política educativa. La mecánica es consistente con los enunciados de la democracia protagónica y participativa que establece la CRBV:

> Eso lo estamos haciendo con las escuelas, pero eso es la metodología que hacemos con todo, o sea, no se va al plantel nada más que a supervisar, no... vamos a ver qué es lo que pasa, vamos a hablar con los estudiantes, con los docentes... es un proceso más largo pero, por lo menos, lo que sale de allí es el consenso de todo el colectivo que está involucrado en eso.[171]

Si la planificación dialogada y el acompañamiento desde la gestión constituyeron ingentes recursos de un nuevo modo de hacer política, otro ingrediente de gran importancia fue el proceso de legitimación de funcionarios públicos –directivos y maestros– que suponen desarrollos participativos en los que se involucran los estudiantes, las comunas, los propios docente dando lugar a dispositivos combinados de auto, co y heteroevaluación.

En el primer año en que se implementó esta evaluación, el documento ministerial correspondiente señalaba:

> Para este año escolar, es preciso que, con base a los errores, desviaciones y obstáculos detectados en el proceso anterior, avancemos en una propuesta centrada en los planteamientos contenidos en la Constitución y en la nueva Ley Orgánica de Educación. Ha de ser un proceso centrado en el humanismo, en lo formativo y en una evaluación verdadera, no en la descalificación ni en el castigo, sobre todo, porque estamos comenzando a construir una cultura de evaluación del desempeño que nos permita crecer como maestros y maestras en los principios de pertinencia, legitimidad, corresponsabilidad y participación protagónica.[172]

---

(171) *Ídem.*
(172) *Orientaciones Generales del Proceso de Evaluación del Desempeño...*, p. 1.

Se agrega que de lo que se trata es de construir un sistema de evaluación de desempeño, lo que supone una concepción de proceso, integral y permanente. Por tanto no alcanza con una evaluación al final o al principio del período, debe hacerse a lo largo del proceso e incluir a todas y todos los docentes, directivos, estudiantes, colectivos y equipo zonal.

> (...) por eso hablamos de un Sistema de Evaluación del Desempeño, porque los resultados de cada momento se sistematizarán, formarán parte del acervo e historial de cada docente, serán insumos para que los y las docentes reflexionen sobre su práctica e, igualmente, al momento de seleccionar responsables en algunas funciones o tomar decisiones sobre traslados, se tendrán las evaluaciones que estarán complementadas con sugerencias hechas tanto por sus colegas, sus estudiantes y las madres, padres y representantes de estos.[173]

El documento elaborado por el gobierno educativo aragüeño enumera entre sus propósitos el favorecer una cultura de la evaluación permanente como proceso natural para impulsar una educación emancipadora. De su aplicación sistemática se espera que contribuya al mejoramiento de la práctica pedagógica y el gobierno escolar. Debe ser, al mismo tiempo, de utilidad para promover la participación protagónica de la comunidad escolar y propiciar el trabajo reflexivo de los múltiples colectivos que habitan las instituciones educativas. Y constituir, al mismo tiempo, un ámbito de formación permanente.

Establece además los principios que guían la evaluación en esta política educativa: no se concibe como un momento sino como una práctica permanente que trabaja sobre la totalidad del proceso pedagógico; tiene un carácter contextualizado, propicia la transparencia, la sinceridad, la honestidad en la acción. Contribuye a la pertinencia de las prácticas pedagógicas, y se construye desde el abordaje integral del quehacer educativo: lo pedagógico, la gestión y administración, lo comunitario, lo organizacional, lo formativo.

Entonces vamos repasando las rupturas que trae esta política educativa en Aragua, que constituye una plataforma política y pedagógica para comprender la emergencia de las Redes Socioculturales.

---

(173) *Ídem.*

Los avances registrados, lejos de significar ya una victoria definitiva, reconocen límites, tensiones, contradicciones, disputas, asignaturas pendientes. Varios de esos temas problemáticos fueron asumidos por el colectivo de la Autoridad Única de Aragua. Veamos algunos elementos que ellos señalan como asignaturas pendientes.

Las asignaturas pendientes

Entre los temas problemáticos, una cuestión más general remite a la relación con el Ministerio del Poder Popular para la Educación, asumiéndose una relación compleja en la medida en que la instancia nacional preserva viejas prácticas burocráticas cuya consecuencia es la obstaculización de la política educativa que el propio MPPE debe asegurar:

> (...) esos procedimientos administrativos que aún siguen vigentes... el presupuesto, que nosotros hacemos una planificación con un presupuesto y en Caracas deciden qué es lo que va independientemente de lo que planificamos. Entonces esas son cosas que obstaculizan el avance del proceso que se está desarrollando en Aragua. Es una pelea también que se flexibilice, porque se comprenda qué es lo estratégico más allá de lo técnico-instrumental que todavía se aplica en el Ministerio a pesar de que tenemos unas leyes... por ejemplo la Ley Orgánica de Educación que habla de todo un conjunto de elementos estratégicos pero no hay viabilidad desde el punto de vista administrativo desde el mismo Ministerio. Entonces eso lo vivimos nosotros en carne propia a diario, cuando llegan los recursos, y bueno, ya por eso la gente te dice "el Ministerio es burocrático"... ¿por qué? porque la gente ya sabe, tiene conciencia de que necesitamos 18.000 sillas para dotar los planteles y nos mandan menos... Entonces bueno, ahí hay un conflicto.[174]

Un segundo elemento, en la misma línea de raíz burocrática remite a la desarticulación interna que ocurre en la propia gestión de la Autoridad Única, a pesar del esfuerzo realizado hasta ahora. En efecto, un punto a mejorar es la articulación entre los distintos sectores. El cambio en el organigrama ha implicado un paso adelante aunque coinciden en asumir que restan nuevos pasos por dar en ese sentido. Cuando se les pregunta qué cosas deben mejorar, una de las respuestas compartidas es que "un

(174) Entrevista Colectiva Equipo Autoridad Única de Aragua.

elemento tiene que ver con la articulación, cómo nos encontramos más, como nos integramos más, para empujar con mayor fuerza".[175]

Un tercer elemento que reclama nuevos esfuerzos es el modelo pedagógico que propone la LOE, en la que se establece como dos de sus componentes la superación de la división social del trabajo y la puesta en común del diálogo de saberes. Ambos aspectos impactan en los modos de desarrollo curricular, comenzando por la propia formación docente: "...la formación docente para superar con mayor aceleramiento la asignaturización... y lograr la designaturización. El desarrollo curricular integral, fortalecer el colectivo que estamos llamando 'colectivo de desarrollo curricular' desde cada plantel".[176]

Otras reflexiones que parten de miembros de la comunidad educativa dan cuenta de los complejos procesos de transición que están operando, y que forman parte del actual entramado de relaciones, conquistas y obstáculos para la construcción de la educación liberadora al que se compromete la política educativa bolivariana. Vale la pena dar un último repaso antes de entrar en la construcción que expresan las Redes Socioculturales de Aragua.

Transiciones y avances

Como advierte una directiva de un Liceo aragüeño, el camino de transformación curricular será un proceso que no llegará si las comunidades educativas simplemente esperan los cambios. La transición reclama una actitud preactiva. Terminar con los viejos hábitos de la lógica enciclopedista, teoricista, disociada de la vida de la escuela tradicional requería hacer de la vida, de la realidad, un recurso pedagógico o, más precisamente, el centro de una pedagogía. Una pedagogía de la vida y para la vida. En tal sentido, los dispositivos que se iban construyendo operan como arietes para la transformación pero no hay, aún admitiendo los avances de esos ensayos, ninguna garantía de cambio instantáneo, ni inmediato. El caso de los EPDCUE es ciertamente ilustrativo respecto de esta apuesta:

> Tenemos que decir que había distintas estrategias para construir el currículo... y la pregunta es ¿cómo hacer pedagógica la realidad? Los EPDCUE son parte de los PEIC y los PA. Ejemplo: elaborar chupetas

(175) *Ídem.*
(176) *Ídem.*

> se usa para enseñar química y física... se están viendo contenidos, procesos. ¿Qué pasa con la formación, cómo el de la chupeta avanza hacia la formación permanente, y se va difundiendo ese nuevo modelo pedagógico? El EPDCUE supone que todos deben rotar por los espacios. Y todos deben hacer chupetas. Hay un error en pensar que se puede enlazar el currículo tradicional con los EPDCUE. ¿Cómo se utiliza en el conocimiento? ¿No hay cierta inconsistencia? Se plantea la pregunta acerca de cuándo vamos a salir de la transición, y que esa etapa no será una espera activa, no es esperar que llegue el momento.[177]

Asumir esta complejidad no implica negar ciertos avances que se expresan con la sanción de la LOE. Y si es cierto que hay múltiples formas de resistir, un grupo de docentes convencidos del proyecto político y pedagógico marcan la existencia de un piso de discusión que es la existencia de una normativa que debe cumplirse. Para ellos el momento histórico se proyecta hacia delante, sin prisa pero sin pausa. Y, sobre todo, sin alternativa a la transformación propuesta que, por su parte, expresa una creación de los colectivos más avanzados de la docencia bolivariana:

> Hoy día no hay marcha atrás, de ninguna manera porque está establecido en la ley. La Ley establece que se debe abolir la fragmentación de las asignaturas... entonces... La Ley establece que hay que crear las áreas, la Ley establece que debes hacer registros cuali-cuantitativos, bajo proceso... La Ley establece que debes vincularte con la comunidad y con tu entorno. La Ley establece que debes tener como bases fundamentales para los procesos de aprendizaje la condición geo-histórica, entonces, la Ley le dio forma a nuestra vivencia para, a su vez, generar y blindar el sistema para que los demás lo adopten, o sea, hoy día no hay marcha atrás y si tú no cumples la Ley estás preso, ¿no es así?[178]

Hemos dado hasta aquí un largo pero, nos parece, indispensable rodeo para comprender la creación de las Redes Socioculturales de Aragua y los EPDCUE como dispositivo de transformación de la vida en las escuelas. Partimos del contexto histórico general, recorrimos la historia de las luchas y las construcciones que desembocaron en la LOE, recuperamos algunos aspectos de las herramientas de transformación de

(177) Entrevista colectiva con Unidad Territorial de Educación Popular del Municipio Libertador de Aragua.
(178) Entrevista a colectivo de docentes de Liceo Bolivariano Luis Beltrán Prieto Figueroa, 23/11/2010.

la educación aplicados localmente o nacionalmente –Ciudadanía, Patios Productivos, PA-PEIC, PTMS–, nos introdujimos en algunos obstáculos del MPPE, avanzamos en la elucidación de la política educativa en Aragua, recorrimos la historia reciente de la Autoridad Única, describimos sus modos de trabajo, sus criterios, sus conflictos, sus avances y conquistas, sus asignaturas pendientes e incertidumbres. Muchas páginas le destinamos al marco que nos permita entender que la invención de las Redes no puede explicarse al margen de este proceso histórico, político y pedagógico. Y reconocidas las redes como emergentes de un proceso más general, cabe reconocerle sus especificidades, su originalidad y sobre todo su enorme potencial subversivo y "contracivilizatorio" en la reconfiguración de la vida de las instituciones escolares. Sobre todo esto trabajaremos los próximos capítulos, asumiendo el carácter inédito de la experiencia pero inscribiéndola en una apuesta colectiva de revolucionar la vida y el sistema educativo heredado de la IV República.

Capítulo 6

Una genealogía y la historia reciente de las redes

Las Redes se crean en el año 2000 a partir de una definición de la División de Entes Públicos y Privados del Sector Cultura de la Zona Educativa de Aragua. En el contexto de los cambios revolucionarios que el país estaba transitando, y sin fórmulas previas se avanzó a partir de

> (...) una evaluación realizada de manera participativa y abierta con todos los especialistas de arte del Estado (un total de 120) en el año 99-2000 que laboran en las distintas modalidades del sistema educativo, los cuales fueron determinantes en el trabajo de concreción de la propuesta (...).[179]

Los debates permitieron ir delineando una primera idea, asumiendo también ciertos obstáculos que se daban, por ejemplo, en relación a las condiciones de trabajo de los docentes especialistas: escasez de horas asignadas y cierta (des)consideración en las instituciones educativas por el papel secundario que (des)calificaba su trabajo en el proceso pedagógico de los niños y adolescentes. En ese sentido era imprescindible redefinir las formas y el contenido del trabajo cultural en las escuelas, generando unas líneas de acción (y concepción) que contribuyeran a superar la desarticulación de los especialistas con otros docentes. Complementariamente era importante superar el predominio de una concepción de cultura asociada a actos o eventos puntuales así como la escasa pertinencia de los contenidos y el aprendizaje de las distintas especialidades en relación al contexto sociocultural. Para ir abordando la resolución de esos obstáculos, y construir una propuesta concreta se procedió a sostener una serie de reuniones con Directores de Cultura de las dieciocho alcaldías, Directores Sectoriales de las Secretarías Sectoriales de Cultura y Educación, grupos culturales o individualidades. Este proceso permitió elucidar un primer diagnóstico "cultural". Se cuestionaba el aislamiento

(179) Sojo, Mirna, *Gobernabilidad Democrática, Modelo de Gestión en el Proceso de Construcción de Redes. Alcances de la experiencia de las Redes Socioculturales del Estado Aragua,* Valencia, julio 2004, p. 10.

de las áreas del Estado vinculadas a la cultura, la falta de recursos y la descontextualización de los proyectos pedagógicos que se expresaban en las materias especiales. Pero además se fueron enhebrando reflexiones y decisiones para reconstruir una política cultural del Estado Aragua, asumida por todos los espacios organizacionales que se ocupen de las diversas expresiones de la cultura.

Para ello se tornaba necesario configurar un sujeto organizacional que impulsara estas tareas transformadoras. En esa dirección, se propone la figura de Facilitadores de Redes Ámbito Cultura –en agosto de 2001– que supone un nuevo modelo de gestión. En aquel momento –con el lanzamiento del Plan Estratégico Estadal 2001-2004– se plantean como líneas estratégicas:

1. *Reconstrucción de la Memoria Histórica y del Acervo Cultural.* En este ámbito se plantea la necesidad de recuperar la oralidad e historias de vida, la literatura oral y la etnografía con el objeto de recuperar, sistematizar, recrear y difundir la identidad de las comunidades dando lugar al conocimiento de sus tradiciones, usos y costumbres, organización, economía, historia o gastronomía, entre otros elementos. Convergentemente, reconocer las múltiples identidades étnico-culturales –afrodescendientes, indígena-originarias y otras capaces de contribuir al acervo de un enriquecimiento colectivo y común que tiene como una nota explícita la celebración de la diversidad–.
2. *Espacios Permanentes para la Expresión Cultural desde la Escuela y en la Comunidad como Espacios Naturales.* Se proponen como espacios permanentes a implementarse indistintamente en la institución escolar o el comunitario para los cuales es preciso definir propósitos, objetivos que partan de las realidades culturales comunitarias.
3. *Contextualización de programas, planes y proyectos.* Se procede a la elaboración de pautas curriculares que, contextualizando el currículo, contribuyan a la conformación del nuevo orden bolivariano. Esto supondría entonces un trabajo de evaluación y contextualización de planes, programas y proyectos que requiere del acuerdo de criterios que fijen pautas y provean herramientas para avanzar en este proceso.
4. *Redes sociales.* Se orienta la formación de múltiples redes con distintos actores que impulsen estas acciones. Subyace la idea de una participación extendida a partir de formas flexibles y la inter-

vención de actores que contribuyan a la difusión de las culturas en y entre las instituciones escolares y comunitarias, impulsando un diálogo de saberes en el marco de un proceso civilizatorio (y político) de inspiración emancipadora.

5. *Sistematización-investigación.* En línea con la tradición invedecoriana se impulsa el fortalecimiento de colectivos de investigadores así como la generación de líneas de investigación contextualizada. A los fines de multiplicar esos procesos, se advierte y propone la creación de Talleres Permanentes de Investigación Socio-Cultural.
6. *Formación Permanente.* El modelo de formación que se propone parte de la práctica, de las necesidades de la práctica, y del mejoramiento de las prácticas, lo cual supone una relación mucho más simétrica y mutuamente enriquecedora con la teoría. La propuesta incluye la formación política y ciudadana, en la perspectiva transformadora a la que convoca el proceso histórico general.

Otras ideas que integran la estrategia son la defensa del patrimonio cultural; el impulso y desarrollo de la identidad nacional y, con todo ello, una reestructuración del gobierno y la gestión cultural.

En el proceso de construcción se advierte que, a los fines de proceder a la contextualización curricular es preciso proceder a

> (...) la reestructuración de horarios y contenidos que tomen en cuenta el contexto, los horarios y planes de estudios y proyectos de aulas, que quedan sujetos a las reconsideraciones que hagan los miembros del colectivo a favor del desarrollo integral del educando.[180]

A partir de estos objetivos y contenidos, se van generando las primeras orientaciones para la estructuración de las Redes. Por un lado se plantea la necesidad de efectuar un relevamiento sobre los actores que son creadores de cultura, un inventario de espacios educativos cercanos, intercambio con los especialistas de artes en las instituciones escolares. Con esa información disponible, se organizaron con la comunidad una serie de encuentros para establecer un diagnóstico y, en el marco de las instituciones escolares, se avanzó en la apertura de espacios para talleres culturales. De esta primera enumeración salen items como "gastronomía", "tradiciones, usos y costumbres", "juegos/juguetes", "tecnología popular

(180) *Ibídem,* p. 27.

alternativa", "lenguaje", "economía", "religiosidad", "expresiones artísticas/artesanía", "grupos étnicos", el "calendario festivo", etc.

En un tercer momento se propicia que las escuelas establezcan redes para su vinculación y puesta en común entre las instituciones y la comunidad a través de diversas iniciativas culturales. En este proceso se aspira a que los docentes conviertan "...la cultura en una práctica permanentemente integrada al currículo y en la práctica pedagógica (...) Los maestros deberán poner en práctica sus conocimientos y deberán conocer el inventario de sus comunidades para potenciar el trabajo".[181]

Un cuarto momento apunta a la conformación de una red de redes que permitan la formación de ciudadanos comprometidos con su territorio así como "...organizaciones de base que potencien el magisterio aragüeño como movimiento pedagógico autónomo y organizado, sin intermediaciones que no valoran las producciones desde el contexto de acción de los maestros".[182] Esta cita es sumamente importante por al menos dos aspectos. Primero (pero último en el párrafo) se destaca la valorización del docente como protagonista de una práctica y unos conocimientos que dan lugar a producciones valiosas. Y establece que dichos acervos deben ser debidamente reconocidos y acreditados por el sistema educativo en su conjunto. Segundo, aparece allí una relación compleja de "autonomía" en el marco de un proceso político de construcción de un orden social emancipador (que aún no se definía como socialista, pero que implicaba ya una fuerte ruptura con lo preexistente). Entonces se formula un concepto de autonomía colectiva que valora el papel históricamente negado de los docentes, les atribuye una práctica valiosa pero la inscribe en un proceso político general que reclama alguna dosis de organización y disciplina para avanzar en el desmantelamiento de lo viejo y la invención de lo nuevo. El punto es fundamental en el proceso de transición del que estamos hablando.

Espacios Permanentes para la Cultura y el Currículum contextualizado

Así, las redes constituyeron desde el inicio la fuerza pedagógica, y el sujeto social y pedagógico creado para impulsar la democratización de la cultura en las comunidades y en las instituciones escolares.

(181) *Ibídem,* p. 31.
(182) *Ídem.*

Estos colectivos debían construir un dispositivo para concretar estos procesos. Dicho dispositivo debía contemplar una estructura, un determinado uso del tiempo y del espacio, unos recursos materiales y pedagógicos, algún modo de articulación en la institución escolar dialogando con los colectivos docentes y ganando un lugar curricular de manera imbricada y multiplicadora. Se configuran así los Espacios Permanentes. Recurriremos a las voces de los propios miembros de las Redes, ya que son ellos quienes crean y recrean este proyecto transformador de la educación.

Uno de los Núcleos define a los EPDCUE "...como herramientas para la construcción curricular, que permitan en su ejecución, al niño, niña y adolescente ocupar las manos, mentes, corazón y practicar la convivencia".[183]

Pero no se trata de un dispositivo aislado, sino que se piensa, se siente y se hace como Política Pública:

> (...) en la actualidad se está concretando como política pública, educativa y dar paso al nuevo modelo de país, el EPDCUE, es un método pedagógico ya que se centra en la formación para la conciencia fundada en la pedagogía de la acción, reflexión, acción, también el método INVEDECOR como medio para alcanzar nuestro fin pedagógico colectivo que es transformar la cultura escolar. Es decir la educación parte de una práctica, posteriormente se detiene en un proceso de reflexión para revisarla, a su vez nos lleva a un proceso de acción. Los EPDCUE, son espacios permanentes para el desarrollo cultural endógeno que lleva al estudiante a pensar, crear y a prepararse para una mejor calidad de vida. Se puede decir que este material es la continuidad histórica del PEN así como también un aporte a la teoría curricular.[184]

Un aspecto de los EPDCUE refiere a los supuestos y objetivos que orientan su invención e implementación. En primer lugar unos núcleos definen a los espacios desde el punto de vista del proceso político y social general, así como desde la perspectiva de la política educativa:

---

(183) Parra, W.; Silvera, E.; Ruiz, M.; Román, L.; Soto, M. y Bravo, A. "Las resistencias ponen en evidencia que la educación no es neutra. Manifiesto de las Redes Socioculturales del Municipio de Camatagua".
(184) Ojeda, P.; León, E; Gutiérrez, L. y Guevara, A. "Programa transformador. NCR: Comuna de Carmen de Cura".

> Los EPDCUE emergen como una práctica pedagógica o método que permite el proceso de aprender-aprender en forma integral y un sistema educativo digno y de calidad capaz de generar profesionales capaces y potencialmente preparados para ser productivos y transformadores de su entorno en pro del buen vivir, y desarrollo sustentable del país.
>
> Algunos de los alcances u objetivos obtenidos con los EPDCUE son: a) promover y desarrollar la conciencia social en los ciudadanos no solamente los estudiantes sino sus representantes y comunidades, b) Promover el desarrollo integral de los y las ciudadanas, c) Transformar la escuela como centro del quehacer comunitario y las comunidades en espacios del quehacer educativo, d) Permitir la organización y administración escolar con una nueva geometría del poder, enfocado al esquema de colectivo de educación escolar, e) Minimizar la fragmentación del saber integrando las áreas del aprendizaje, y f) Lograr la integralidad del aprendizaje permite profundizar las dimensiones del saber como son ser, hacer convivir y conocer.
>
> Se plantea o sugiere que el mapeo elaborado desde la escuela como centro del quehacer comunitario permita la construcción colectiva a través de la unión de todos los mapeos locales, parroquiales y regionales, realizar aportes al plan local de desarrollo social acompañado del calendario cultural local, que además su unión a nivel parroquial, municipal y regional permitirá establecer el Calendario cultural en esas instancias. De esta forma se fortalecen las relaciones comunidad-escuela y se hacen aportes al Plan Nacional Simón Bolívar.[185]

Desde una mirada complementaria que hace foco en los educandos, son valorados los EPDCUE como herramientas significativas para los sujetos que aprenden:

> (...) asumimos y validamos desde nuestra práctica la significación pedagógica que tiene el Programa Educativo EPDCUE, para la construcción del currículo desde la escuela, donde el estudiante sea visto como un sujeto de y para la transformación que adquieran conocimientos para la vida mediante el desarrollo de habilidades y destrezas propias, donde el

(185) Oswaldo Barreto y Evelin García. "Propuestas e ideas para consolidar y avanzar con una visión compartida. Del proyecto de redes al método de Espacios Permanentes para el Desarrollo Cultu Curricular en el Estado de Aragua".

maestro o docente planifique actividades y contenidos que se vinculen con la práctica de los EPDCUE, con la participación de todas y todos los actores y actrices del hecho educativo, a través de un modelo flexible, humanista, geo-histórico, pertinente y con pertenencia sociocultural; para impulsar en los sujetos y sujetas capacidades de reflexión sobre lo que hacen, para qué y por qué y su significación a corto, a mediano y a largo plazo en el trascurrir del tiempo de su vida y la historia.

De esta manera, pensamos que uno de los pilares para la consolidación de esta nueva cultura política-educativa están representados por todos aquellos procesos permanentes y simultáneos de formación en los diversos escenarios de aprendizajes formales y no formales, convencionales o no convencionales, donde los sujetos y sujetas adquieran la cultura de la lectura y escritura como un hábito de vida, sistematizando sus experiencias, dejando huellas y memoria histórica de las acciones que ejecuta, y donde la actividad de enseñar no signifique transferir información sino crear las posibilidades de producción y construcción del conocimiento como plantea Paulo Freire en la *Pedagogía del Oprimido,* argumentando del mismo modo que la lectura es completamente un acto humano que logra desarrollar el espíritu crítico de quien la práctica.[186]

Para la construcción de las propuestas concretas, se asume la necesidad de indagar los contextos culturales, relevando cuáles son los sujetos y saberes van a ser parte de un proceso cultural y pedagógico. Las redes rescatan, en la construcción de los Espacios,

(...) el método planteado en la indagación del contexto, el inventario de saberes, la incorporación de todos los actores escolares rompiendo el esquema tradicional que sostiene que solo el maestro es el que enseña y transfiere estos saberes. Es incorporada la comunidad, el personal obrero, administrativo, directivo y todo el que deseara contribuir con la educación de los estudiantes.[187]

A diferencia de la estructura verticalista de los cursos escolares, uno de los rasgos de los espacios apunta a

(186) Reyes Benítez, K.; Saccone, N.; Zapata, L.; Delgado, M.; Marcano, L. "El conocimiento: un arma para la transformación social de los pueblos en lucha, en busca de nuestra liberación". Núcleo Central de Redes Municipio Francisco Linares Alcántara.
(187) Mujica Oswaldo; Ulloa, Mercedes, "Reminiscencias de la Red Socio-cultural en el Municipio José Félix Ribas".

> (...) la libre elección de compañeros el desarrollo de la actividad elegida con una estrategia diversa de connotación lúdica emotiva partiendo de lo más sencillo a lo más complejo. Se muestra ante todos la culminación del producto creado en el espacio permanente con distintos materiales y la satisfacción de darle utilidad dentro y fuera del aula, en ellos se fortalecen los ejes transversales lenguaje, trabajo, valores cognitivos y ambiente todos mezclados en una sola actividad que fue desarrollada en toda la jornada laboral.[188]

En este proceso se despliegan acciones investigativas y formativas que permiten disponer de nuevos elementos para un currículo construido de manera democrática y participativa.

> (...) [Este currículo,] construido de esta manera, se desarrolla desde la cotidianeidad y posibilidades reales aprovechando todos aquellos aspectos que surgidos de la indagación son útiles para ser incorporados a la escuela como Espacios Permanentes para *la cultura, el deporte y la recreación*.[189]

Se trata, pues, de comprender los EPDCUE "no solo como un programa sino como parte del currículo".[190] La afirmación es fundamental por cuanto una de las principales batallas de los Espacios ha sido por el reconocimiento por su legitimidad. Pero no solo porque fueron concebidos como herramientas para enriquecer la cultura escolar, sino como componentes para ir cambiando la cultura hegemónica en las instituciones educativas.

La dimensión del reconocimiento de la cultura popular es concebida como uno de los aportes más relevantes en la medida en que los espacios

> (...) permiten rescatar y afianzar la cultura de nuestro pueblo (...) La apertura de los espacios permanentes (...) nos permite reforzar los saberes de nuestros antepasados resaltando el acervo de la comunidad que se encontraba estancado.[191]

---

(188) *Ídem.*
(189) Sojo, M., *Gobernabilidad...,* ob. cit., p. 34.
(190) Garrido, S.; Serrada, V.; López, R; Bernal, A.; Ríos, N. "Dando la batalla. NCR Municipio Ezequiel Zamora".
(191) Ojeda, P.; León, E; Gutiérrez, L. y Guevara, A. "Programa transformador. NCR: Comuna de Carmen de Cura".

Hay en esta construcción complejidades y desafíos a tener en cuenta. Si la cultura escolar oficial separó la "educación" de la "vida", ignorando el carácter pedagógico de la realidad, impugnando los saberes populares, construyendo un muro institucional que aislara a la escuela del territorio donde en el que esa escuela hacía vida, ahora era preciso suturar esta brecha. Suturar esta brecha se traduce –en el nuevo discurso y en la LOE– en "diálogo de saberes". Esto implica una gigantesca reformulación que sólo puede llevarse a cabo de modo participativo, pues deben intervenir en el campo pedagógico los saberes populares, el conocimiento científico, el sentir y el hacer en el marco de un proyecto de sociedad que oficia de brújula y que, como tal, indica la dirección hacia la cual deben dirigirse las acciones pedagógicas.

Los Espacios Permanentes se fundan en la recuperación crítica de la identidad local, la no exclusión, el reconocimiento, la redistribución, la participación, la democratización de los saberes y el impulso de la interculturalidad.

Las características de los espacios permanentes pueden enunciarse como sigue: se trata de dispositivos y prácticas que aspiran a potenciar la resistencia cultural, a reconocer lo local como una de las fuentes principales (pero ni acrítica ni exclusivamente) del conocimiento del pueblo como generador de cultura y también a estimular la participación reconociendo sus múltiples formas. Se proponen fortalecer la intervinculación entre la institución educativa y la comunidad, enriqueciendo el acervo y la vida de ambos ámbitos. En el campo institucional escolar, se trata de transformar la pedagogía reproductora en una pedagogía de la vida y para la vida. Se convierten en sujetos protagónicos de la actividad educativa los jóvenes, los sujetos portadores de saberes valiosos que pueden aportar a una formación socialmente pertinente y culturalmente contextualizada.

Esta formulación, muy sencilla de enunciar, supone una completa revolución de la vida escolar, y también de la vida comunitaria.

Su aplicación exige otro modo de construir el currículo, que ahora pasa a tener otros objetivos, otros métodos, otros contenidos y otro modo de producción. El proceso de trabajo docente se ve radicalmente desafiado a superar los modelos individualistas, conservadores y cortoplacistas. Este nuevo currículo que integra el aula y la vida, que integra los conocimientos, que reformula el modelo de trabajo docente y las relaciones dentro y fuera de la escuela supone, claro, nuevos modos de planificación y evaluación.

Este cambio tan profundo supone revisar otros dos aspectos en general escindidos del análisis: la formación docente y las condiciones de trabajo de los docentes, que no pueden regularse con los criterios y parámetros de la vieja escuela capitalista. Volveremos más adelante sobre estos tópicos.

Más sobre los Espacios Permanentes

Un primer momento supone una "preorganización" y planificación en el cual las redes se reúnen, organizan el inventario y diagnóstico en su comunidad y en las instituciones educativas, estableciendo una cantera de potenciales propuestas pedagógicas que estimulen el diálogo de saberes, el impulso de la cultura popular, la ligazón de educación y su contexto.

Un segundo momento es la apertura de los espacios, en los que pueden desarrollarse diversas actividades vinculadas a inventos, investigaciones, escritos, historias de vida, las múltiples formas del arte y la expresión, etc.

En aquél período fundacional ya se advertían las dificultades de esta novedad cultural, política y pedagógica: "Muchas fueron las construcciones que avanzaron, pero también muchas las incomprensiones por parte de algunas instituciones, grupos de docentes".[192] En efecto, el hecho de que los facilitadores no estaban dando clase en las aulas, como manejaban otra concepción del tiempo y diferentes nociones sobre el uso del espacio, se registraron significativas resistencias en planteles y autoridades hasta que se logró ir instalando la legitimidad de esta disruptiva propuesta pedagógica. Según puede deducirse de la estructura de la propuesta, que ponía en cuestión la totalidad de la vida escolar, su aplicación despertaría resistencias inevitables pero también cosechó apoyos y palancas en las cuales apoyarse. Volveremos sobre este punto, pero el hecho de que los estudiantes definan los días de EPDCUE como "el día feliz" constituyó un verdadero revulsivo legitimador de esta propuesta que, sin embargo, fue interrumpida desde 2004 hasta 2009.

Las redes socioculturales constituyen un protagonista fundamental de este proceso creativo. Así fueron pensadas en sus orígenes:

> (...) las redes socioculturales forman parte de un gran entramado social desde el cual opera atendiendo diferentes ámbitos. Más allá de un perfil

(192) Sojo, M., *Gobernabilidad*..., ob. cit., p. 40.

institucional como eran antes concebidos los especialistas de arte del sector cultura, se pretende ahora avanzar hacia un perfil social que tome en cuenta a todos los actores del hecho cultural (artesanos, orfebres, cultores, artistas, dulceras, abuelos, etc.) de manera organizada y en red social. Desde el ámbito pedagógico se abre un sin fin de posibilidades, formas o abanicos ricos y diversos que emanan de la construcción hecha en mutuo acuerdo entre todos los actores involucrados en el ámbito educativo y cultural para abordar la formación permanente dentro del horario escolar, dentro de las parroquias y municipios. Es por ello que no podemos pretender dentro del proceso de cambio que las acciones de redes sean uniformes, más bien creemos en la diversidad de propuestas innovadoras como fuente que genera riqueza en la construcción de sus propios espacios pensados para tal fin. Así, pretender encerrarlos en una sola forma o manera, es negar el proceso creador y de inventiva que por de más el pueblo posee (...).[193]

Los primeros pasos

Desde el inicio fue necesario organizar el acompañamiento de los colectivos de facilitadores,

> (...) puesto que se estaban dando múltiples significados de construcción desde la práctica, lo cual ameritaba comprender en realidad lo que estaba sucediendo. Los primeros espacios fueron espacios para escucharnos (...) Las lecturas de materiales, la forma en que cada colectivo fue organizando su estrategia, los diversos tropiezos que se encontraron dentro de las escuelas (...), de igual manera se chequeaban los compromisos del facilitador, se escuchaban las inquietudes por parte de los directores que asistían a los espacios de intercambio.[194]

La experiencia permitió ir afinando la organización del trabajo, estimulando la construcción de espacios y modos de asumir colectivamente un proyecto compartido. El aprendizaje y el ejercicio continuado de la solidaridad fue una de las primeras tareas formativas. Se fueron constituyendo espacios asamblearios, espacios de intercambio y formación, visitas a las comunidades y a las casas de los propios facilitadores, se realizaron viajes a otros lugares del país.

---

(193) *Ibídem,* pp. 41-42.
(194) *Ibídem,* p. 46.

> Este proceso también nos llevó a reflexionar y a afirmar que estábamos siendo escuelas de ciudadanía, pues todos aprendíamos a ser un nuevo sujeto social a partir de nuestras acciones y actitudes, de allí que los procesos se fueron complejizando y generando transformaciones profundas en cada uno.[195]

El relato que aquí propone la fundadora de las Redes da cuenta del enorme desafío planteado, de los objetivos civilizatorios que alcanzó esta propuesta, de la que se desprende el esfuerzo –aún no resuelto– para lograr avances en esta línea de construcción.

En términos metodológicos, se desplegó el dispositivo de "acompañamiento" en las redes asumiendo que no podía "...haber redes sino había visión colectiva y establecer las rupturas de paradigmas y visiones egoístas fue un objetivo permanente en el tiempo".[196]

Todo facilitador, desde el punto de vista ético-político, debe ser portador de ciertos valores, adoptando una actitud reflexiva y consciente, reconociéndose a sí mismo como parte del pueblo, dispuesto a aprender y a enseñar en un proceso pedagógico que trasciende y atraviesa el marco institucional de la escuela y también el de la comunidad, propiciando un profundo diálogo de saberes, pero también de afectos y confianzas.

Redes Socioculturales e INVEDECOR (notas históricas y conceptuales)

Estamos así en presencia de una política pública –la educativa– que despliega como uno de sus aspectos la constitución de las Redes Socioculturales que permite avanzar, a través de los EPDCUE, en algunos de los objetivos centrales de la Ley Orgánica de Educación: diálogo de saberes, la noción de escuela como centro del quehacer comunitario y comunidad como centro del quehacer educativo, construcción de una pedagogía emancipadora para una democracia protagónica y participativa, superación de la división social del trabajo capitalista[197] y, finalmente por

(195) *Ibídem,* p. 49.
(196) *Ídem.*
(197) Tal superación se plantea, cuanto menos, en una renovada relación educador-educando; en la reconfiguración democrática entre gobernado y gobernante en la construcción e implementación curricular; en los modos de organización del tiempo y del espacio; en el reconocimiento de los saberes ahora relegitimados; en los niveles de participación activa de todas y todos concebidos como sujetos de las culturas; en la redistribución de los múltiples acervos culturales entre otras novedades profundamente renovadoras de la educación pública.

ahora, un nuevo modo de construcción de la propia política pública que reconoce el papel fundamental de ámbitos colectivos, de los estudiantes, de las comunidades donde hacen vida las instituciones.

Desde la perspectiva de la coordinación de las Redes y los Espacios Permanentes se ensaya el INVEDECOR como estrategia de construcción de la política pública. En efecto, en el *plano de lo investigativo*, se reconoce a

> (...) la investigación acción como método de transformación de la realidad y las indagaciones permanentes de los contextos de las comunidades (...) hacen de las redes un escenario para el conocimiento pleno del territorio y acceso al saber durante años usurpados. Los colectivos indagamos para reconstruir las memorias existentes en las comunidades en todos los aspectos constitutivos el saber (...) a partir de la diversidad étnica y la multiculturalidad. Conocer y retroalimentar planes, programas y proyectos que se desarrollen o quieran ser insertados en las comunidades, para ello se establecen criterios que tienen que ver con la pertinencia socio-cultural, la participación, la integralidad, entre otros. Para conocer los asuntos públicos y la participación protagónica de los excluidos, conocer las organizaciones sociales de base, partidos. Y sus movimientos en función del bienestar social. Para impulsar un nuevo currículo que permita la formación de los niños, jóvenes y adultos desde el conocimiento de su realidad local en primera instancia, lo regional y nacional. (...) La producción de conocimientos más allá de los monopolios del saber y las editoriales que establecen criterios y formas de publicación (...).[198]

Adviértase la profundidad de la búsqueda en la producción de un nuevo conocimiento, que se produce con fines emancipadores en el reconocimiento de las múltiples expresiones culturales producto de la misma vida social, emanada de los sectores populares y asumida como un saber legítimo que puede y debe ser incorporada al currículo escolar. La denuncia sobre las pretensiones monopolistas del saber oficial es la contrapartida de esta legitimación de la cultura de "los de abajo" que reclama con justicia un lugar en los procesos pedagógicos de una educación sostenida como educación popular. Quedan planteadas aquí una tensión y una complejidad. La noción de diálogo de saberes no excluye al conocimiento científico construido según cánones epistemológicos, metodológicos, teóricos y prácticos que hacen de la ciencia, justamente,

(198) Sojo, M., *Gobernabilidad*..., ob. cit., pp. 58-59.

un campo de la vida social con sus propias reglas. En primer lugar, está en discusión en el mundo científico la propia validez de los paradigmas epistemológicos, metodológicos, pero también institucionales y de sentido de la producción de la propia ciencia. La modernidad capitalista operó un proceso de separación de modos de conocer y estar en el mundo que en siglos previos estaban unificados: la filosofía, el arte y la ciencia estaban imbricados en pensamientos, sentimientos, pensadores e inventores que hacían casi imposible encuadrar, por ejemplo, a Leonardo da Vinci como artista, científico o (y) filósofo. Y no es que estemos promoviendo un imposible retorno al pasado, sino señalando que la posterior división entre lo que es bueno (los fines, la filosofía), lo que es (supuestamente) útil (la ciencia) y lo que es bello (el arte) tuvo consecuencias ambivalentes y contradictorias. Entre las facetas negativas del acelerado desarrollo científico –privado de toda reflexión sobre los principios, los fines y la consecuencia de su acción– podemos anotar, en primer término, la exacerbación de un productivismo ilimitado que pone en riesgo la supervivencia del planeta. Complementariamente asistimos a la constitución de una capa de tecnoexpertos. Los nuevos oráculos y sacerdotes asumen el monopolio del saber legítimo, un saber indiscutible, incuestionable y no sujeto a evaluación social ni de ningún otro tipo. Un saber que condujo tanto a modernas técnicas de medicina como a eficaces métodos para el genocidio. Por fin advertimos la existencia de un tercer efecto que produjo este cientificismo exacerbado: la impugnación de otros saberes que expresan otras perspectivas.

La construcción de un nuevo currículo basado en el diálogo de saberes hace imprescindible la tarea de desplegar una crítica sistemática del conocimiento científico. Pero dicha crítica no es contradictoria con la tarea fundamental de asegurar que aquellas producciones e instrumentos válidos, pertinentes, relevantes y confiables del conocimiento científico sean apropiados por los sectores populares. Es decir, hay aspectos de la ciencia que permiten un nivel de reflexión y de intervención eficaz para transformar la realidad en sentido emancipador, y tales elementos deben ser parte de los conocimientos incorporados a la enseñanza.

Una segunda problemática resulta de presumir que todo saber vivo entre los sectores populares es, por su origen y vigencia, válido e incuestionable. Si, por un lado, es absolutamente imprescindible incorporar muchos de los saberes populares impugnados, negados o perseguidos por la antigua cultura oficial y por la cultura escolar hegemónica de la vida de las instituciones educativas, es igualmente cierto que hay sabe-

res que hacen a un sentido común difundido entre las mayorías que fue construido a partir de la hegemonía burguesa y que reproducen valores y miradas desde la cultura dominante aunque adquiera una pátina popular.

La labor investigativa para la construcción de una cultura "nueva", profundamente democrática y popular, requiere así un enorme esfuerzo creativo y analítico. Es indispensable rescatar críticamente los saberes populares no reconocidos y, en el límite, perseguidos por la cultura dominante separando aquellos emancipadores de aquellos reproductores. Es preciso, en segundo lugar, proceder a un trabajo de crítica igualmente rigurosa de los elementos del conocimiento científico y, cabe agregar, de la propia cultura dominante, de manera de rescatar aquellos aspectos que siendo parte del bloque cultural de la burguesía son verdaderos, son útiles y son bellos y constituyen patrimonio de la Humanidad aunque hayan sido apropiados por una minoría selecta y excluyente. El disfrute de los cuadros de Guayasamín, de las esculturas de Botero, de las más conmovedoras obras literarias y de lo mejor del conocimiento científico no pueden ser excluidos de una educación emancipadora. Tampoco pueden ser ignoradas los saberes ancestrales, sus visiones del mundo, sus conocimientos en medicina, gastronomía o de la naturaleza que se fundan en puntos de vista profundamente humanistas y de defensa de nuestra especie y nuestro planeta. Puede calibrarse, así, la gigantesca tarea que implica la construcción de nuevos saberes válidos, legítimos que reúnan aspectos ético-políticos, científicos y estéticos superando las escisiones promovidas por el desarrollo capitalista.

Lo *formativo* tiene como primeros destinatarios a los propios colectivos que integran las redes, pero que trascienden a sus miembros y constituyen un aspecto concreto de la construcción curricular:

> Consideramos como espacios de formación aquellos donde un grupo de sujetos se reúnen para generar conocimientos y saberes tanto prácticos como teóricos. Estos colectivos son considerados escuelas de ciudadanos, puesto que en su seno se generan las más diversas teorizaciones y métodos para las acciones, así como también es fuente permanente de información de lo que acontece en el barrio, en el municipio, país o más allá. Las escuelas de ciudadanía se mueven y hacen uso de la educación no convencional para su desarrollo, así como también se mueven y vinculan a otros espacios de formación, no se necesita un nombre o plan de estudio, o un horario para la organización. Estas escuelas cotidianas se construyen desde las necesidades de los propios

> sujetos, que son los que le construyen sentido y complementan con cursos de formación donde las mismas experiencias son socializadas y reconocidas, con otras experiencias fuera del ámbito de acción de la red. Un elemento importante que se asume desde lo educativo es el hecho de superar las intermediaciones que obstaculizan la autonomía de la conciencia. Sin intermediaciones intelectuales que debiliten el proceso de asumirse ciudadanos, pasa por deslastrarse de los vicios que la autoridad impone y avanzar con el encuentro del otro en igualdad de condiciones, en un verdadero espacio democrático.[199]

Esta descripción del aspecto formativo aplicado a las Redes Socioculturales y los Espacios Permanentes introduce novedades que contienen, desde su propia formulación, significativas rupturas y conquistas.

Un dato interesante es que los límites entre la educación y la investigación se funden, pues la transmisión del conocimiento está íntimamente asociada a una pedagogía socialmente pertinente y culturalmente contextualizada. Esta contextualización supone procesos de indagación e investigación, donde se crea un nuevo conocimiento, ahora situado. El punto de partida de esta construcción parte de las realidades e intereses de los sujetos que aprenden y enseñan en primer lugar. En este punto es que se piensa en una pedagogía de la diversidad, una pedagogía del interés y una pedagogía de la pregunta. Formación y producción del conocimiento van de la mano.

Ahora, si en relación a la investigación surgía una tensión en la construcción compleja del diálogo de saberes, la formación plantea la complejidad entre las ideas de una pedagogía democrática y, por otro lado, la existencia de roles diferenciados entre educador y educando. Está en juego el problema de la autoridad. En efecto, el acto pedagógico no es una relación simétrica. No se encuentran dos sujetos pedagógicos en posición de igualdad y simetría pues entre educador-educando y educando-educador existen roles y funciones claramente diferenciados. El docente debe enseñar, mientras aprende. Y es igualmente cierto que el estudiante debe aprender, mientras enseña. Ambos aprenden y enseñan pero, una vez más, desde lugares distintos. Y esto nos permite repensar en el concepto de "participación" que ya no es indiscriminada sino, más bien, plena y pertinente. Dicho de otro modo: es imprescindible democratizar el acto pedagógico, incorporar las perspectivas de todos los

(199) *Ibídem,* pp. 57-58.

actores, hacer dialogar a las partes pero el límite es que hay un colectivo ocupacional –los enseñantes– que enseñan.

Se desprende de esta cuestión la problematización acerca de nuevos modos de elaboración e implementación los programas, los planes de estudio así como la necesidad de revisar la organización del tiempo y el espacio. En efecto, la búsqueda de una verdadera revolución cultural no implica la negación de los planes y programas. Lo que está en cuestión es el modo capitalista de planificar y programar. Una educación emancipadora y popular no deja a la deriva el uso del espacio y la distribución del tiempo, sino que los estructura de una manera radicalmente distinta. La radical negación de la dominación capitalista, y de su autoritarismo intrínseco no implica la negación de la autoridad; la crítica sin concesiones a su modo de imposición curricular no supone la impugnación de la idea de currículo, sino que demanda nuevos criterios para su construcción.

Una tercera cuestión es la difícil articulación y equilibrio entre los "centros de interés" de los sujetos que aprenden como prioridad pedagógica y las necesidades que emanan de un proyecto social y nacional al cual la educación debe contribuir. Si de construir el socialismo se trata, y es necesaria la formación de sujetos integrales con soberanía cognitiva, hay allí una tensión creativa entre lo individual y lo colectivo donde además de "diálogo de saberes" es preciso procesar un "diálogo de intereses", todos ellos legítimos, que permitan que la fórmula "felicidad social" se exprese al mismo tiempo en el plano individual y colectivo. El tema no es de sencilla resolución, pero dejamos planteado aquí el desafío.

Finalmente, muchas de las ideas que circulan en torno a la noción de verdadera "revolución cultural" constituyen sin dudas "faros" sobre los cuales ir dando pasos que permitan superar las oposiciones frontales a las nuevas propuestas, las propias contradicciones de las fuerzas transformadoras y una vigilancia permanente sobre los ensayos culturales y pedagógicos de inspiración libertaria. Y si decimos de inspiración libertaria y no "libertarios" a secas, es porque asumimos que lo que nos proponemos no ocurrirá de manera inexorable. En nombre de emancipaciones se han cometido errores y hasta crímenes. Paradojalmente también, supuestas prácticas reproductoras han generado procesos y efectos transformadores. Nada está definido a priori, cualquier apuesta debe pasar la prueba de la realidad y la experiencia. La brecha entre nuestras intenciones, nuestras acciones y los resultados de nuestros discursos, nuestros proyectos enunciados, nuestras prácticas y sus consecuencias hacen imperiosa la aplicación de una atenta

y permanente vigilancia, individual y colectiva, para suturar la brecha entre el lugar donde estamos y el lugar donde queremos estar.

En el plano de la *comunicación* las redes deben establecer mecanismos diversos que permitan la socialización de saberes y publicaciones. En un nivel complementario, otro elemento comunicacional en el campo educativo (y en la sociedad en su conjunto) es el avance en la libertad de opinión,[200] libre circulación de ideas, libre acceso a los medios. Se trata de promover la construcción del consenso activo sobre la base del "mejor argumento", el debate y la discusión libre de coerción y de compulsión. Es preciso promover la "competencia comunicativa" entendida como el saber oír y respetar la palabra de los demás; y una ética comunicativa que se abstenga de manipular otros puntos de vista.

En lo *organizativo,* por su parte, la propuesta pasa por recuperar el valor de la responsabilidad individual y la centralidad del funcionamiento colectivo. El punto –que se formula fácil pero es difícil de lograr– contiene en sí una profunda complejidad, pues entra a tallar también el tema de lo horizontal y lo vertical. Se intenta superar las relaciones opresivas, el ejercicio del dominio con todas sus implicancias éticas, políticas, pedagógicas, prácticas y teóricas. La búsqueda de una sociedad igualitaria no implica la diferencia en la asunción de roles y funciones, la existencia de niveles distintos de responsabilidad –y por tanto de poder– que nos permiten recuperar la idea de participación plena y pertinente. Lejos de una noción ingenua sobre una improbable igualdad homogénea, las relaciones sociales se desenvuelven en el marco de asimetrías. En efecto, no es igual un padre que su hijo, un educador que un educando o un gobernante que un gobernado pero se propicia un orden social que asegure que un hijo será un día padre, un educando educador y un gobernado gobernante.[201]

---

(200) Una rápida observación por los medios de comunicación aún hegemónicos, punta de lanza de los sectores de la derecha en sus diversas vertientes, permite verificar que el grado de libertad de expresión se torna a menudo inadmisible en la medida en que se producen inclusive llamamientos de acciones golpistas y destituyentes contra el gobierno democrático de Venezuela. Si hay una libertad que se respeta en Venezuela a rajatabla es la libertad de expresión que adquiere en ocasiones unos rasgos profundamente autoritarios y antidemocráticos.
(201) No descarto que esta afirmación genere imprescindibles debates acerca de los modos de construcción del socialismo. La vida social parece demostrar que algunas utopías que se asientan en la idea de un igualitarismo radical procede de un modo filosóficamente válido pero prácticamente inviable. La diferencia de roles y funciones, de grados de responsabilidad y poder de decisión no son necesariamente actos opresores sino procesos de organización social que presuponen diferencias generacionales, de roles y funciones. Como señala Marx en su Tesis III sobre Feuerbach, "la teoría materialista de

En una lectura por la negativa, la tradición del sistema educativo el poder circula de arriba hacia abajo y es promovido un modelo de relación individualista y competitivo.[202]

Frente a este modelo vincular autoritario y egoísta la respuesta no puede ser sino el impulso de ámbitos colectivos basados en valores de solidaridad. Pero vuelve a surgir la pregunta: ¿cuál es el límite de la libertad grupal? Las redes socioculturales están inscriptas en una política pública, y son parte de un gobierno que está llamando a revolucionar el orden. "Ser disciplinado" en este caso sería actuar transformando radicalmente la realidad en las aulas y las comunidades. Este aspecto, por cierto complejo, es tratado en el texto que venimos analizando. Uno de los títulos que da lugar a un apartado es "Hacia la autonomía de las redes socio-culturales de Aragua", donde se advierte que

> (...) un modelo educativo de la naturaleza planteada desde la gestión zonal con implicaciones en lo estructural, lo político, e ideológico, es sujeto de tensiones entre lo nuevo y lo viejo que pugna por mantenerse (...) Lo planteado y reafirmado (...) generó serias contradicciones en el seno de los colectivos puesto que se argumentaba hasta qué punto estaba planteado el proceso de asumir políticas sin intervención desde la gestión, el proceso de soberanía, el reconocimiento de los colectivos como fuentes generadoras de políticas y con dinámicas propias y desarrollos particulares (...) Por su parte el desarrollo del modelo de gestión zonal se vio obstaculizado, pues se requería cumplir con las políticas institucionales que evidenciaran la defensa del proceso a partir de actividades y líneas emanadas del gobierno nacional para el logro de los objetivos necesarios en la defensa de la revolución. Esto por supuesto acarreó serios tropiezos pues se exigía trabajar de manera comprometida trayendo como consecuencia la verticalidad en la toma de decisiones sin tomar en cuenta a los colectivos de redes.[203]

La tensión entre la participación y la obediencia se saldó en esta etapa, finalmente, a favor de la disciplina jerárquica. La experiencia democrática

---

que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado".

(202) Este hecho no impide que haya dentro del sistema educativo se hayan experimentado en distintos tiempos y espacios prácticas profundamente democráticas. Y conviene advertir que el uso hegemonista y opresivo del poder se encuentra confrontado a actos de resistencia, de las más diversas características y grados de eficacia.

(203) Sojo, M., *Gobernabilidad...,* ob. cit., p. 64.

se vio limitada por la carencia de recursos en la propia gestión zonal. Por otra parte muchos de sus miembros carecían de la comprensión de la forma y contenido de esta nueva política educativa. Una parte de los cuadros técnico-políticos no solo no comprendían el nuevo modelo en construcción sino que combatían contra estas novedades organizativas, al punto que la propia Mirna Sojo no duda en caracterizar a algunas de las prácticas de miembros del equipo zonal como "...formas de usurpación de la soberanía política de los sujetos organizados en redes".[204] Esta severa caracterización, que pudiera parecer a primera vista excesivamente dura, tuvo sin embargo su confirmación empírica pues al momento de publicarse el libro de Mirna Sojo, las Redes Socioculturales no formaban ya parte oficialmente una línea de la política educativa del Estado Aragua. Su Autoridad Única renunció en 2004 y muchas de las innovaciones producidas en ese período sufrieron un fuerte retroceso.

De la creación a la impugnación, de la expansión a la resistencia

Se reprodujo en el plano estadal un eco de uno de los problemas nacionales fundamentales de la política pública: la discontinuidad de las experiencias innovadoras que iban cimentando el camino de una educación democrática y transformadora. En los registros de los miembros de las Redes que vivieron aquella época se habla de la resistencia:

> El período de resistencia fue protagonizado por algunos colectivos de redes socioculturales que desde la conciencia de su responsabilidad con la transformación de la Patria continuaron con el trabajo que en 2001 se les había sido encomendado. Por otra parte es necesario considerar que la situación se generó por el desconocimiento o incomprensión por parte de las gestiones zonales que en esa etapa tuvieron la responsabilidad de asumir la dirección de las políticas educativas en el estado Aragua (...) las Redes Socioculturales comenzaron a ser desmontadas, a encláustrasenos en las escuelas que siguen manteniendo el enfoque capitalista. Acompañar a mujeres y hombres en la emancipación del pensamiento hacía al facilitador un sujeto peligroso, y más peligrosos aun son los que descubren que pueden pensar por su propia cuenta. Pero para quienes en 2004 y luego en 2007 veían a las Redes Socioculturales de Aragua como una gran multitud de cumple tareas que a cuenta de asalariados iban a ser reducidos se equivocaron (...) Parte del error de

(204) *Ibídem,* p. 65.

> quienes adversaron las redes Socioculturales de Aragua fue creer que como organización de base fuimos una especie de decreto gubernamental, jamás cayeron en cuenta que si durante dos años esta organización de base se fue construyendo a partir del deseo de sus integrantes no era posible desarticularla sin acabar con la totalidad de sus integrantes. (...) Por eso consideramos que en este momento los directivos zonales no lograron entender la importancia o trascendencia política de la propuesta de redes. Sin embargo, *la resistencia protagonizada* por algunos colectivos de redes socioculturales que desde la conciencia de su responsabilidad con la transformación de la Patria continuaron con el trabajo que en 2001 les había sido encomendado. *No estaban muertos andaban de parranda.*[205]

Este testimonio deja entrever que el desconocimiento relativo de las Redes no implicó su desaparición, sino su configuración ahora impulsada desde la propia autonomía como suerte de movimiento cultural y pedagógico separado de (y a veces contra) las nuevas autoridades educativas:

> Este devenir de tensiones, expectativas, incertidumbres, trae la necesidad de comenzar a replantear en el seno de las redes la posibilidad de un desprendimiento programático del modelo zonal como una forma de poder consolidar aspectos relacionados con el Movimiento cultural aragüeño iniciado en el año 2000 y muchas veces incomprendido. Esta idea cobra fuerza en julio de 2004, cuando comienzan a sumarse otros elementos de la gestión cultural que merman la propuesta de redes socio-culturales, al no permitírsele un planteo presupuestario, así como también el profundo desconocimiento de la gestión del proceso desarrollado por los sujetos. Se organizan los colectivos de redes para asumir de manera plena la Batalla de Santa Inés, no sin antes empezar a establecer los mecanismos para la transición de la propuesta de redes socio-culturales hacia una organización de base autónoma.[206]

Desde el punto de vista político-organizacional se produce aquí un cambio muy significativo, produciéndose un movimiento análogo en el plano nacional y el estadal: se desarrollan cambios de gestión que tienen como consecuencia la discontinuidad de caminos explorados hasta

---

(205) Méndez, F.; Medina, M.; Salazar, M.; Franco, X.; Pedraza, V.; Martínez, W. "Ana Karina Route Uaira. Arenga de la Etnia Caribe: 'Nosotros somos valientes y venceremos'". NCR: Municipio Mariño.
(206) Sojo, M., *Gobernabilidad…,* ob. cit., p. 66.

entonces. Mucho de lo realizado se pierde, y solo se continúan aquellos procesos que se soportan en la fuerza social de los movimientos, en este caso, del Movimiento Pedagógico Aragüeño. Vimos más arriba cómo los cambios en el Ministerio del Poder Popular para la Educación generaron obstáculos en el propio despliegue de la política pública y en el caso del Estado Aragua se plantea una situación parecida.

El cambio en el gobierno educativo se expresa en el abandono de la línea de Redes Socioculturales. La respuesta es la continuidad del proyecto desde otro lugar, con mayor autonomía del Estado. El tema es ciertamente complejo y establece tensiones en esta reconfiguración de las Redes.

La legitimidad se basa en la noción renovada de soberanía popular y el modelo de democracia protagónica y participativa, así como en el reconocimiento de la trayectoria de las propias redes, las cuales habrían comenzado un trabajo de reconstrucción de la cultura popular dentro de las comunidades y también dentro de las instituciones escolares.

Una importante innovación organizativa que se fue plasmando en el período fundacional de las Redes es la idea (y el dispositivo) del denominado *Acompañamiento de Dirección Múltiple,* es decir, un modelo horizontal y cruzado, combinado con el Método INVEDECOR al que se yuxtapuso la verticalidad de la coordinación estadal de las Redes. Se trata de un modelo de gobierno complejo que articula ámbitos deliberativos con otros jerárquicos. Pero cabe agregar que quienes están en el vértice –la coordinación– asumen un modo de construcción en el que se prioriza el proceso formativo de las Redes y el trabajo colectivo como mecanismo de auto-gobierno (relativo). En situaciones en que corre riesgos el proyecto, prácticamente en última instancia, la coordinación hace valer su rango jerárquico político-institucional. Este modelo de gobierno, aplicado en todas las fases de las Redes (esto es, como parte de la política pública o al costado de las instituciones estadales), expresa un modo inédito de construcción de un proyecto colectivo. Y para los momentos en que integró el espacio de la política educativa en Aragua (2000-2004 y 2009-2012), expresa, sin dudas, una muy novedosa manera de construcción de la política pública. Su signo es la participación protagónica, el trabajo colectivo, la formación permanente y la valoración de todos los actores en la construcción del proyecto compartido. Es de suponer –como iremos viendo– que mutaciones de tal trascendencia requieran dosis inéditas de paciencia, mucho tiempo de trabajo y asumir las contradicciones, errores y aprendizajes de semejante apuesta civilizatoria.

Las Redes asumen en aquel contexto político de retroceso una compleja reivindicación de la autonomía, valorando la perspectiva del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, asumiendo que

> (...) la soberanía popular se crea con la fuerza autónoma del pueblo con respecto al gobierno, con programas propios decididos por consenso de la organización, con proyectos de desarrollo legitimados no por la institucionalidad, sino por la participación y autocreación popular, y agregamos *en concordancia con nuestros postulados constitucionales y el proyecto de país.* (Cursivas nuestras).[207]

La formulación expresa una gran riqueza y al mismo tiempo una comprensible ambigüedad. Por un lado, en México el gobierno y el Estado tienen características ciertamente incompatibles con el escenario planteado en la Venezuela Bolivariana. En este último país, el Estado puede definirse como Estado transicional (del capitalismo al socialismo), lo cual supone la emergencia de redes institucionales inspiradas en el socialismo y su coexistencia con la vieja institucionalidad burguesa que, por otra parte, es sometida a un intenso proceso de reforma.[208] No termina aquí la descripción –asumiendo lo viejo una valoración enteramente negativa y lo nuevo una "incontaminadamente" transformadora–. Por un lado, las viejas instituciones son también campos de batalla culturales y organizativos. Por otro, las nuevas instituciones, habitadas por venezolanos y venezolanas en el viejo orden, no están exentas de contradicciones, tensiones, errores, aprendizajes... Sin embargo, la "estatalidad transicional" de Venezuela genera posibilidades y alianzas entre los movimientos sociales y las instituciones del nuevo y del viejo Estado.

Pero si por un lado ambos estados –el mexicano y el venezolano– son muy distintos, hay otra cuestión que permite comprender el discurso plan-

(207) *Ibídem,* p. 69.

(208) En efecto, se intenta que las redes institucionales heredadas de la IV Repúblicas sean reformuladas en sus modos de gobierno y gestión. El camino es ciertamente complejo y tan difícil que se exploró paralelamente la creación de una nueva institucionalidad más adecuada a la construcción del poder popular. Transcribimos previamente unos debates realizados en el Ministerio del Poder Popular para la Educación en los que se volcó una descripción de un proceso autocrítico operado a nivel de las primeras líneas ministeriales. Este ejercicio da cuenta de los ingentes esfuerzos de modificar el funcionamiento institucional heredado. Así se va desplegando una táctica compleja, múltiple y simultánea de creación de nuevas redes institucionales e intentos (cuyo éxito habrá que evaluar) de adecuar las viejas instituciones a las nuevas realidades.

teado por Sojo. El contexto puntual en el que se produce este escrito es al momento en que las Redes Socioculturales son desactivadas por una nueva gestión gubernamental en Aragua. Este hecho pone al Movimiento Pedagógico en el desafío de continuar existiendo –de allí la reivindicación de la autonomía– al servicio de un proyecto revolucionario –de ahí la referencia al modelo de país y la Constitución vigente–. Esta situación da cuenta de las complejidades de la transición al socialismo y de la vitalidad de los movimientos sociales para sobreponerse a los vaivenes y retrocesos de la política pública impulsadas por gobiernos de inspiración revolucionaria.

Ese es el equilibrio que intenta Mirna Sojo en su texto –y en la realidad– para pensar y construir un nuevo modelo de sociedad, de Estado, de gobierno y de construcción de la política pública.

Resistencias propias y ajenas

El camino de construcción de este proyecto pedagógico fue largo y complejo. Desde sus orígenes se registraron dificultades de los propios miembros de las Redes y de la comunidad educativa que se vio confrontada a los aspectos regresivos y autoritarios de la escuela tradicional.

Veremos en el siguiente apartado el diagnóstico sobre las propias debilidades de las Redes, pero la potencialidad desafiante de los Espacios se expresó en la descalificación, desconocimiento o distorsión por parte de muchos docentes de las instituciones escolares:

> (...) [Después de] años de lucha, tratando de construir la nueva escuela y de fortalecer el NCR,[209] todavía encontramos resistencia, no solo en nuestras Instituciones sino también dentro del núcleo, por posturas hegemónicas e intereses personales para resaltar, dominar, el eventismo y la competencia que existe en nuestras Instituciones (...) He visto con detenimiento los rostros alegres de nuestros estudiantes en los espacios permanentes, rostros que reflejan vida, de deseo de hacer, de inventar, de construir, y vemos cómo una minoría llena de miseria trata de descalificar y destruir lo que con tanto amor estamos construyendo, y a algunos enlaces, permitir que eso suceda por temor a perder sus cargos o también por sus propias miserias.[210]

(209) NCR: Núcleos Centrales de Redes, órganos de coordinación de las Redes Socioculturales.
(210) Daminani, Carmen. "Construir la Nueva Escuela". NCR Lamas.

Además de los obstáculos que surgen de las limitaciones de las propias redes, y las incomprensiones de docentes, son enunciadas otras formas de empobrecimiento de los espacios por parte de los directivos:

> (...) la resistencia se hace presente de diferentes maneras, instituciones donde el personal directivo dice aceptar los Espacios pero ponen todo tipo de trabas a la hora de la apertura y continuidad de los mismos, personal docente que desea participar en los EPDCUE y el directivo no lo permite, instituciones donde el directivo acepta y apoya el EPDCUE y el resto del personal se niega a estos manifestando que es más trabajo para ellos que no pueden dar sus clases normales, que es perdedera de tiempo que son inventos del Presidente, son los comentarios o las quejas más comunes para el momento.[211]

También se señalan como impedimentos para el avance del proyecto pedagógico implícito en los espacios las prácticas burocráticas o la falta de materiales de trabajo. En otro modo más sutil son definidos como "EPDCUE aparentes", pues se realizan sin una planificación pertinente ni respondiendo a las orientaciones establecidas por la Zona Educativa.

Otro factor que puede operar (y opera) es la oposición político partidista. Se trata de sectores que, ubicados ideológicamente en las antípodas de las mayorías populares, se limitan a boicotear toda iniciativa que parta de ámbitos gubernamentales.

Se pueden percibir en estos testimonios el costo elevado de promover cambios sustantivos en la vida social, y especialmente en las instituciones educativas.

(211) Garrido, S.; Serrada, V.; López, R; Bernal, A.; Ríos, N. "Dando la batalla. NCR Municipio Ezequiel Zamora".

Capítulo 7

Año 2009: refundación de las redes

En mayo de 2009 desde la jefatura de la Zona Educativa de Aragua se decidió retomar el trabajo de redes socioculturales y nuevamente se le entrega a la Lic. Mirna Sojo esta responsabilidad. Posterior a la revisión de las experiencias de redes desde 2001 hasta marzo 2009 y del análisis de las contradicciones (...) se redimensiona el trabajo organizativo en las redes, surgiendo el Núcleo Central de Redes Socioculturales que sustituye al anterior Colectivo de Redes Socioculturales.[212]

De acuerdo a la perspectiva del colectivo de Coordinación de las Redes, colectivo que integra la Autoridad Única de Aragua,[213] pueden consignarse que en esta etapa y hasta 2012 se fueron desplegando cuatro momentos del desarrollo de las Redes.

Primer momento

El *primer momento* se extiende entre julio de 2009 y septiembre de 2010, lapso en el que se reestructuran las Redes Socioculturales reasumiendo la tarea interrumpida en 2004. Si bien las redes habían "resistido" desde el trabajo en distintos ámbitos territoriales –comunas, juntas comunales, etc.– eran ahora recuperadas como parte de la política educativa del Estado Aragua. Aquí se reabren lo que entonces se denominaron los EPDCUE con el objetivo de reinsertar este formato pedagógico –por cierto disruptivo con respecto al currículo tradicional– sin más exigencia que su simple apertura, sin forzar ninguna otra definición. En simultáneo se

(212) Méndez, F; Medina, M; Salazar, M; Franco, X.; Pedraza, V; Martínez, W. "Ana Karina Route Uaira, ob. cit.
(213) Esta información es extraída del documento "Procesos y dinámicas del Programa de Redes Socioculturales 2009-2012. Propuestas, avances, alcances y contradicciones". Mimeo fechado 19 de abril de 2012.

fueron elaborando reflexiones y sistematizaciones conceptuales y metodológicas, que luego debían ser trabajadas en el interior del colectivo de redes, y también hacia directivos y docentes de las instituciones educativas donde se comenzaban a insertar los espacios. De este trabajo surgen las primeras redefiniciones conceptuales y organizativas. Se crean los primeros escritos con orientación metodológica y se despliegan diversos textos con orientaciones generales para el ciclo 2009-2010.

A nivel de consolidación del colectivo de Redes, se realizan tres jornadas de evaluación de las redes como parte de un modo de construcción de la política. Dichas evaluaciones son pensadas, diseñadas e implementadas a partir de los abordajes de la práctica y apuntando al desarrollo de los parámetros del Método INVEDECOR. Estas evaluaciones dan las pistas para los pasos subsiguientes.

Vale la pena insistir: este modelo de construcción de la política educativa se distancia radicalmente de los enfoques tradicionales pues involucra a los actores directamente afectados –en su condición de sujetos del proyecto político-educativo– a reflexionar sobre los avances y pendientes del trabajo emprendido por cada miembro de las Redes. Las evaluaciones realizadas por el colectivo de Redes tienen como efectos el reconocimiento de los avances, las dificultades y, en general, la comprensión del Programa por parte de actores fundamentales del proceso: enlaces, directores, voceros, enlaces de educación popular y miembros del gobierno. Esta práctica permite dar nuevos pasos para lograr la gradual pero sostenida aceptación de las redes y los espacios en las instituciones escolares. Como contrapartida, se registran contradicciones en muchos de los actores escolares. Se ha señalado ya que directivos o docentes se sienten interpelados. El hecho de que los jóvenes llamen a los días de los Espacios (como ya se señaló) "el día feliz" abrió frentes de conflicto. La pretensión profundamente transformadora de los espacios generó incomprensiones y resistencias: muchos de los enseñantes se ven interpelados, compelidos a revisar sus propias prácticas y puntos de vista.

La cultura escolar tradicional se presenta fragmentada y privilegia un tipo de conocimientos en detrimento de otros saberes, apoyándose en un currículo preestablecido. Lo burocrático se convierte en el eje de la vida escolar y a ello se subordina lo pedagógico. En este contexto, lo cultural se refiere a cierta visión de las artes, la cultura y el deporte como áreas secundarias y pasatistas. Continúan proyectos pedagógicos que sostienen la escisión entre la teoría y la práctica, asumiendo la teoría

un rasgo descontextualizado, abstracto, ahistórico, desvinculado de las necesidades e intereses tanto de los docentes como de los estudiantes. Así convive lo nuevo y lo viejo. Y esta dinámica de lucha va expresando la transición de la que hablamos desde el principio de este texto.

Segundo momento

Un *segundo momento* se extendió entre septiembre de 2010 y septiembre de 2011, durante el cual se avanzó en los *desarrollos curriculares a partir de los* EPDCUE *y su apertura en todas las escuelas* –las públicas, las privadas, las autónomas, las subvencionadas y las municipales–. Las prioridades de esta etapa pasaron por el desarrollo conceptual y metodológico de los espacios permanentes, la revisión de los perfiles culturales –su análisis crítico, incluyendo sus debilidades y fortalezas, sus desviaciones y también sus aciertos–. El camino permitió ir construyendo criterios para la evaluación de los espacios y la consecuente reformulación de los ejes curriculares. En el plano interno de las redes se propició un proceso de formación en el plano de la política. En relación a la producción de conocimiento, se fortalecieron espacios de apropiación de la metodología de Investigación Acción Participativa. En el caso del plano específicamente educativo se trabajó para mejorar la comprensión de las dinámicas institucionales y proveer herramientas de intervención, incluyendo la evaluación de los aprendizajes en las escuelas. Un núcleo problemático que se va planteando es la vinculación de los EPDCUE –como ámbitos de valorización de la cultura local y ancestral– con los saberes universales incluido el conocimiento científico.

Los obstáculos a vencer en esta etapa –ya superada parcialmente la resistencia al establecimiento de los EPDCUE– son, desde el punto de vista cuantitativo, los avances de su expansión. Ahora es importante lograr su generalización, siguiendo de cerca la cantidad de espacios abiertos. Y en relación al aspecto cualitativo, es preciso monitorear cómo trabajan los docentes las características de los espacios.[214] De modo complementario

(214) Recordemos que los espacios son transversales en la institución educativa y que propician el encuentro de educandos y educandas de distintos años. En este punto es también transformador pues establece puentes entre estudiantes de distintos años, fortaleciendo así –alrededor de aprendizajes pertinentes y contextualizados– la idea de la institución escolar como proyecto colectivo que trasciende la sección y el año en el que estudian muchachos y muchachas.

es preciso rectificar la orientación, forma y contenido de algunos de los Espacios que no se sustentan en supuestos claros, ni en objetivos explícitos. En otros casos hay que resolver implementaciones formalistas que van a contrapelo del sentido que se le pretende imprimir. En algunos de estos casos, prima la improvisación y la falta de profundidad en la tarea pedagógica. Como contrapartida muchos casos los estudiantes no desarrollan ninguna actividad significativa para ellos.

Otra dificultad es la existencia de presiones para que los estudiantes se inscriban en determinados espacios y no en otros. Uno de los rasgos de los EPDCUE es su carácter voluntario, de modo que la imposición de la asistencia a ellos configura una transgresión al sentido de esta propuesta. En otro orden, algunos de estos ámbitos se circunscriben a una actividad teórica (charlas sobre determinadas problemáticas de la vida real como el embarazo precoz, drogadicción, etc.).

A partir de la percepción de estas dificultades la Coordinación despliega acciones para que los núcleos avancen en la comprensión de los nudos críticos y contradicciones dentro del programa, desarrollándose en este proceso la elaboración de criterios de pertinencia de los Espacios Permanentes, profundizando en los rasgos de los Perfiles Culturales. La propia reflexión lleva también a la exigencia de recuperar el legado de los y las referentes pedagógicos nuestroamericanos. Lentamente se va hilvanando el modo de imbricar los espacios con otras instancias que en conjunto expresan un novedoso desarrollo curricular. El EPDCUE es así valorado como un método pedagógico, que debe ser parte del proyecto institucional en cada escuela. El logro de este objetivo integrador exigirá un arduo trabajo para superar cierta distancia con los docentes regulares, promoviendo crecientes instancias de integración y dotando así de consistencia y coherencia al Proyecto Educativo Integral Comunitario y los Proyectos de Aprendizaje.

También es preciso desarrollar un trabajo de articulación con los directivos de las instituciones escolares, y se involucra en este esfuerzo a los miembros de la Unidad de Currículo de la Autoridad Única con el impulso de los EPDCUE. En ese camino, se amplía el propio equipo de coordinación de Redes y Espacios. Otro tópico abordado en este período es el desarrollo de talleres de sistematización de las experiencias educativas.

En otro plano estratégico –y a partir tanto de las conquistas como de las deficiencias–, se orientan acciones para preparar el período siguiente dando prioridad a la articulación "invedecoriana" de las Redes y los Espacios. En

esta etapa se desarrollaron tres jornadas de evaluación en la que se da relevancia a la construcción de instrumentos cuanti-cualitativos para ir elaborando diagnósticos desde las realidades escolares, de modo de establecer líneas de acción pertinentes y eficaces. En relación a la formación sociopolítica de las Redes se organizan dos jornadas de formación: de Cultura, Identidad y Resistencia, por un lado; y de "Geometría del Poder", por el otro. Una consecuencia organizativa interna fue la constitución de círculos de estudios, continuándose con el sostenimiento de ámbitos de formación metodológica en IAP y profundizando el dominio del herramental estadístico, así como la recolección de actas semanales y trimestrales para abonar mejores procesos y productos para la evaluación y planificación del trabajo.

Tercer momento

Un *tercer momento* se dio en el semestre abril-septiembre de 2011. Se lo denominó período de Revisión, Rectificación y Reimpulso.

Aquí emergieron con más claridad dificultades para el cumplimiento de acuerdos con los Núcleos Centrales de Redes, registrándose también retardos e inasistencias entre enlaces y vocerías. Se perciben obstáculos organizativos, como la superposición de actividades, dificultad para establecer prioridades, dispersión y tendencia al eventismo y al activismo irreflexivo. Esta situación expresa la necesidad de insistir en la búsqueda de una práctica reflexiva pues también se observan resistencias a las tareas de lecturas, estudio, intercambio, sistematización y construcción colectiva.

También se detectan algunos problemas en la comunicación de la información, abordajes fragmentados y competitivos entre voceros, prácticas que provocan inconsistencias y atomización del colectivo. Se apuesta, para resolver estos obstáculos, la importancia de estimular la formación ético-política, promoviendo el desarrollo y consolidación de actitudes consistentes con los valores socialistas. El fortalecimiento ideológico exige pluralismo, firmeza en los principios, flexibilidad táctica, respeto a la diferencia y reconocimiento de lo múltiple y lo diverso, crítica y autocrítica, apertura al debate y la revisión de las propias prácticas, el cumplimiento de la palabra empeñada.

Si el aspecto axiológico es determinante, otro elemento a atender es la exigencia del dominio de instrumentos para la construcción del nuevo

proyecto político-educativo: es imprescindible la adecuada apropiación de técnicas de planificación que aseguren modos democráticos de funcionamiento. Y con todo ello, resulta fundamental la existencia de registros, sistematizaciones, reflexiones que expresen acuerdos democráticamente construidos que serán monitoreados colectivamente.

Además de los déficits de los propios modos de trabajo, se presentan dificultades epistemológicas y metodológicas para vincular los EPDCUE como lugares de despliegue de la Investigación Acción Participativa y de integración en el desarrollo curricular. Algunos miembros de las redes reproducen planificaciones tecnocráticas y se verifican resistencias por parte de actores de la comunidad educativa, especialmente de directivos y también de docentes regulares.

Este diagnóstico dio lugar, en esta etapa, a acciones concretas y combinadas promovidas desde la coordinación.

Unas de reflexión y revisión de las prácticas y los compromisos. El proceso condujo a un recambio de algunas de las vocerías y se fue clarificando un cúmulo de acciones para ir resolviendo insuficiencias y necesidades de modificación de los modos de pensar, de ver, de actuar e incluso de sentir. Se generaron nuevos dispositivos de legitimación de los voceros (vía ámbitos colectivos de elección o validación de la acción de los mismos), así como se resguardó la atribución de rotar o incluso imponer voceros si la coordinación general de las Redes evaluaba la necesidad de esas decisiones.

En el campo de las dificultades organizativas se fue trabajando de modo más cercano la organización de las agendas de los núcleos, nuevos modos de seguimiento de los núcleos entre los miembros de la coordinación, lo que supone acompañamientos directos a los Núcleos. También se procede al ordenamiento de los procedimientos administrativos a través de herramientas de registro así como de recolección de datos cuanti y cualitativos. Se desmontaron las coordinaciones fragmentadas y cada coordinador general asume el seguimiento desde el método INVEDECORiano. Una expresión concreta de esta búsqueda fue la participación en el IV Círculo de Estudio de Investigación Acción INVEDECOR.

En relación a los Espacios se procede al acompañamiento en el levantamiento de los perfiles culturales a los voceros municipales de los NCR.

Este proceso colectivo permitió una espiral autorreflexiva desde la propia Investigación Acción Participativa en la que se fue trabajando sobre las debilidades ideológicas, generando renovados dispositivos de funcionamiento. Se va articulando así el trabajo colectivo en los campos de la formación, la planificación y la evaluación. También en el plano metodológico se avanzó unos pasos más en procesos formativos de sistematización de experiencias que incluyeron momentos teóricos y prácticos con acompañamiento de la gestión. Junto con la sistematización se fue completando el proceso con lecturas colectivas y la escritura de lo leído y sistematizado.

Cuarto momento

El *cuarto momento* tuvo lugar entre septiembre de 2011 y julio de 2012. Allí se apuntó al fortalecimiento de los perfiles políticos y pedagógicos de los integrantes de cada núcleo central de la red. Se aspiraba a continuar los procesos de formación en todos los aspectos del proyecto político educativo: los niveles de conciencia y reflexión; la dotación de instrumental metodológico; el mejoramiento organizativo para dar curso a un creciente mejoramiento de la propuesta pedagógica que impulsan las Redes desde los Espacios.

El diagnóstico elaborado por la coordinación da cuenta de la continuidad de dificultades de funcionamiento atribuible a diversos factores: culturales, ideológicos, organizativos, políticos, pedagógicos. Queda claro así que el camino emprendido revela que la construcción de una nueva pedagogía requerirá un largo proceso que incluye variables ético-políticas, metodológicas y educativas.

El análisis del cuarto momento da cuenta de algunas de las problemáticas que continuaban –no porque sean universales ni permanentes, sino porque ocurren y hay registro de ellas–:

- dificultad para relacionar lo estudiado dentro del Núcleo con la experiencia concreta;
- actitudes de simulación de algunos voceros y enlaces;
- manipulación del vínculo por parte de algunos voceros para solucionar conflictos, problemas o defender intereses recurriendo a la coordinación;

- prácticas dilatorias o distractivas que retrasan procesos y generan problemas en el vínculo entre los diversos sujetos;
- insuficiente valoración de las potencialidades de los integrantes de las Redes y los núcleos, descuido de los aspectos administrativos, dificultades con el liderazgo y el funcionamiento colectivo;
- problemas por falta de reflexión, de sistematización, de escritura y de comunicación de las experiencias;
- falta de comunicación y acciones de "secuestro del saber";
- conductas autoritarias y hegemonistas desarrolladas en algunos casos por las vocerías. En la misma línea se verifican ciertos liderazgos inadecuados, se registran complicidades y complacencias de algunas de las vocerías hacia enlaces que no actúan en función de los objetivos y necesidades de los Espacios;
- obstáculos vinculares como producto de la insuficiencia (o impugnación) de la crítica y la autocrítica, por la difusión del rumor y el chisme, escasa transparencia o hermetismo;
- inadecuada percepción de la coordinación general en tanto es visualizada por algunos voceros o enlaces como estructuras burocráticas verticalistas o como canal que ejercita prácticas de amiguismo o descalificación;
- inercia de las viejas formas pedagógicas que obturan los modos de trabajo innovadores que suponen las Redes y Espacios, prolongándose el ejercicio de prácticas pedagógicas fundadas en el currículo prescripto y los métodos ortodoxos y establecidos que se sostienen en programas rígidos.

Es claro que este diagnóstico da cuenta de registros de perspectivas y prácticas que no ocurren de manera generalizada y permanente, sino que se revelan en algunos momentos de la vida de las redes. Puede haber, desde luego, miembros de las vocerías o enlaces que no puedan superar las viejas posiciones caracterizadas como autoritarias, competitivas y esencialmente injustas. Sin embargo, el diagnóstico asume que se trata de un largo proceso pedagógico en el que un hacer reflexivo va consolidando un colectivo capaz de impulsar con creciente coherencia la construcción de los Espacios como instrumento de transformación de la educación en sentido emancipador, acorde a las exigencias del socialismo bolivariano en pleno proceso de invención.

De tal percepción en este período se elaboran nuevas orientaciones –que se expresan en nuevas circulares– en las que se va estableciendo libertad a cada Núcleo Central de Redes para elaborar sus propios crono-

gramas de trabajo ajustados a las orientaciones emanadas de la coordinación de redes en lo Organizativo: la información, los mapas y las rutas.

Se propician simultáneamente actividades formativas diversas: proyecciones de videos, jagueyes,[215] lecturas críticas de diversos materiales. Para ello se habilitan mecanismos de trabajo formativo de la coordinación con cada núcleo.

En la faz investigativa se avanza en la recreación de perfiles culturales, elaboración de los proyectos de aprendizaje, reconstrucción de la memoria histórica.

En materia de comunicación se crean los cuadernillos del saber, la revista EPDCUE espacios permanentes y el blog de redes.

Este modo de funcionamiento genera una muy novedosa práctica de gobierno: la coordinación ejerce un papel de acompañamiento –en lugar de una supervisión punitiva–, un papel formador; instituye procesos de producción de conocimiento a partir de una praxis reflexiva y va desplegando nuevos procesos comunicativos y organizacionales que permite ir superando en líneas generales los obstáculos planteados. Se propicia el encuentro regular para ir fomentando el trabajo colectivo. En ese marco se realizaron los VII y VIII encuentros de evaluación del funcionamiento de las Redes y los Espacios.

Estas acciones permitieron avanzar en la consolidación de los cronogramas de los núcleos. En un nivel más profundo, se avanzó con las vocerías en varios sentidos. Por un lado, en el mejoramiento de muchas actitudes individuales; en el plano colectivo, se adelantó en la cohesión y comprensión del actual momento histórico. A partir de aquí, se registra una sinergia mayor de los equipos en los núcleos y más claridad en el camino por superar las propias contradicciones. Se trata ahora de avanzar en la imbricación de los programas estratégicos de la Zona Educativa (PA-PEIC y PTMS con EPDCUE). Se elaboraron 28 documentos político-pedagógicos de los colectivos de vocerías denominados Memorias de Redes.

---

(215) El Jagüey es un cuaderno en el que se vuelcan reflexiones, se utiliza como ámbito de producción, estudio y que refleja pensamientos, sentimientos que producen los docentes y que expresa sus voces. Como advierte Mirna Sojo, "el jagüey es la voz del maestro y la de los otros en un cuaderno y la escritura el eje fundamental del mismo".

La mirada de los protagonistas: los voceros y la batalla de ideas

En las memorias de las vocerías surgen valiosos aportes sobre los rasgos que deben asumir un vocero, un enlace y, por tanto, también un docente.

Entre las múltiples reflexiones que se desprenden de los escritos, una de ellas describe qué significó incorporarse a las Redes, y darse cuenta de los procesos de cambio personal y colectivo que se forjó en la construcción del proyecto. Así lo relata un histórico de este colectivo:

> Cuando fui llamado a formar parte del Equipo de facilitadores de las redes socioculturales en el 2001, no imaginaba lo que esto iba a implicar para mi vida.
>
> Cambiar el punto de vista que tenía de la educación, ya que la entendía como un tiempo lleno de rutinas, informes, notas, trabajos, un quehacer sin mayores implicaciones trascendentales, acciones que nos "preparaban" para ser "alguien en la vida".
>
> Cada materia era parte de un todo que contribuía a formarme como un ciudadano ejemplar, apolítico, con ansiedad en conseguir un puesto "digno" de trabajo, con un "buen" salario y vivir "feliz" en la mayor individualidad y desconexión posible con mis vecinos, ya que cada quien tenía que "superarse" y para esto estaban las "oportunidades" al alcance de "todos". Desmontar este cuento psicosocial del sistema en el cual nos encontramos tuvo sus etapas, unas duras y otras… más duras.[216]

Este modelo social reclamaba un tipo de docente funcional a la reproducción del orden. Fue un descubrimiento arduo el

> (...) comprender la responsabilidad que tenemos como docentes de contribuir a este sistema de cosas, a través de planificaciones, evaluaciones, posturas y enfoques pedagógicos descontextualizados, castradores, inhibidores de la personalidad, desmoralizantes, y enajenantes; obedientes a currículos preestablecidos por potencias económicas cuyo propósito es mantener las cosas.[217]

---

(216) Bueno, José, Municipio Urdaneta. "EPDCUE: Educación para la Liberación".
(217) *Ídem.*

"Mantener las cosas" refiere al marco de injusticia que perpetúa relaciones de opresión política, explotación económica y hegemonía cultural.

Este proyecto transformador de la educación reclama una vocería que supere las prácticas tradicionales de la enseñanza:

> (...) más que una posición burocrática receptora de papeles, ha de ser un facilitador de procesos comunicativos y pedagógicos con los cuales construir los procedimientos y las acciones consensuadas entre los voceros parroquiales y los enlaces a fin de que cada quien asuma como propio el impulso y el desarrollo de los espacios desde la diversidad de sujetos y contextos.[218]

Esta perspectiva presupone una fluidez comunicacional y una práctica sistemática que permita generar diálogos, acuerdos y avances en las dinámicas transformadoras de las instituciones escolares. Se hace hincapié en que no se trata de socializar recetas, sino experiencias, de manera que puedan repensarse de acuerdo a las realidades de sujetos e instituciones y niveles, partiendo de elementos comunes e ir hacia las particularidades, o viceversa.

Complementariamente, y como indica con razón Simón Rodríguez, "lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende no interesa".

La actitud reflexiva desde la experiencia y el ejercicio de la crítica y la autocrítica que surge de la experiencia constituye un elemento fundamental para el avance de una pedagogía emancipadora:

> Creemos en los procesos que en la cotidianidad los colectivos construyen, que surgen del análisis consciente para ser desarrollados desde la propia experiencia. Siendo como somos *Maestros-Aprendices;* todos aprendemos, todos enseñamos saberes, hacia la construcción de una nueva escuela. La escuela que libera, que transforma, que forme nuevos hombres y nuevas mujeres.[219]

Los voceros analizan el contenido de la palabra "colectivo", y lo vislumbran como aprendizaje, como conquista, como construcción y también como ruptura de la cultura dominante heredada:

---

(218) *Ídem.*
(219) Pompa, Lily; Blanco, Mildred. "Desalambrando el meollo. NCR Parroquia Joaquín Crespo, Municipio Girardot".

Ahora bien, se ha hecho frecuente el uso de una palabra, aunque sencilla en su apariencia al hacerla realidad es donde comienza su complejidad: *Colectivo* (grupo de personas que se reúnen para un fin). Recorriendo los recuerdos como herramienta para la revisión, nos damos cuenta de que hemos cometido errores en la construcción de una nueva realidad reflejada en *Colectivo.* ¡No es fácil! Esta revisión nos sirve para hacer un alto. ¿Qué he hecho *Yo* para construir con los que se encuentran a mi alrededor?... Si fuimos "educados" (o condicionados?) a obedecer sin conciencia, a pensar y ser reproductores de la sociedad obediente a intereses ajenos, aún en contra del bienestar Común y de nuestro contexto, a olvidar nuestras raíces a sentir vergüenza de nuestro origen, al individualismo, entre otros, al parecer se nos educó para sentir fobia y temor a todo lo relacionado con el *Común.*

Hoy la construcción en colectivo aún está en proceso, quizás con la ventaja que hay grupos de personas que han tomado conciencia del común. Sin embargo no es fácil, porque hay factores externos e internos (...) Es el deseo de *Ser* como se plantea en el nuevo modelo de sociedad o continuar con los viejos esquemas donde fuimos criados y vivido durante toda nuestra existencia. Pero ya no queremos continuar en él, y se nos hace necesario un cambio radical (…) Sin embargo se reconocen nuestras debilidades y el potencial para transformarlas en beneficio colectivo cada vez que se continua avanzando en ese encuentro con sí mismo y se problematiza cada uno de nosotros con una gran cantidad de interrogantes, por ejemplo durante todos los años de servicio que tengo ¿qué aporte he dado a la educación?, ¿qué he dejado por iniciativa propia sin que surja de una orden directa?, ¿hasta qué punto el fondo monetario internacional (FMI), la UNESCO o los responsables de hacer los currículos que luego tengo que aplicar en el desempeño de mis funciones me permiten expresar y desarrollar mi potencial creativo para lograr los objetivos pedagógicos planteados como maestro – maestra, sin respetar la realidad o el contexto de la institución donde laboro con mis niños y niñas? (...)[220]

El razonamiento se va desplegando por caminos que cuestionan hasta la raíz el sentido del quehacer docente, reflexionando sobre la imperiosa necesidad de sacudirse las herencias del pasado y reinventando, en colectivo, un proyecto pedagógico liberador.

(220) Garrido, S.; Serrada, V.; López, R; Bernal, A.; Ríos, N. "Dando la batalla. NCR Municipio Ezequiel Zamora".

La lectura de las dos últimas secciones deja planteado un interrogante. Mientras la coordinación hace foco en aquellos problemas que dificultan los avances de los Espacios, los relatos de los voceros dejan entrever una realidad matizada y contradictoria. Ambos relatos expresan la realidad que ocurre en las Redes y en las instituciones educativas. Así, sostenemos que todas las perspectivas son verdades relativas al punto de vista de quien las enuncia y que, en su contenido, reflejan el intrincado proceso de transición entre lo viejo y lo nuevo.

Los fenómenos que relata la coordinación en su historización reciente de las Redes expresa aspectos que deben ser abordados. Hay allí una fundada crítica a las insuficiencias, contradicciones, tensiones, interrogantes acerca del camino emprendido, de las Redes como sujeto colectivo, de las resistencias que generan los Espacios como herramientas que están propiciando transformaciones sustanciales de la vida escolar.

Si esta mirada crítica y autocrítica se despliega sin miramientos, de manera frontal, hay en toda esta construcción un modelo de gobierno de las redes que deja entrever una profunda confianza en la posibilidad de las redes –en tanto sujeto colectivo– de asumir el desafío transformador. Este modo de actuar pone de manifiesto una visión pedagógica, filosófica, política y metodológica. Esta exigencia en las Redes parte del principio sustancial de que ellas, como sujetos transformadores, son quienes deben asumir posiciones y desarrollar prácticas que permitan transformar la educación pública. Y que la intervención deseada no se resuelve por decreto, por una práctica punitiva ni por generación espontánea. Es un prolongado proceso pedagógico para el cual es preciso combinar procesos de acompañamiento, formación, supervisión desplegando tácticas flexibles que se asientan en dispositivos como los jagüeyes, las jornadas de evaluación, los círculos de lectura, la sistematización de prácticas y una creciente cantidad de instrumentos que van madurando en un proceso individual y colectivo.

El dispositivo de gobierno denominado "Acompañamiento de Dirección Múltiple" revela una novedosa manera de ir formando y regulando las conductas de los miembros del colectivo. Una práctica reflexiva y colectiva va proporcionando un camino de crecimiento y adecuación a las necesidades pedagógicas.

Hasta aquí intentamos, para resumir muy sintéticamente, contribuir a la descripción del actual proceso histórico de la Venezuela Bolivariana. Queremos destacar que nuestra perspectiva comprende la experiencia

de las Redes Socioculturales y los Espacios Permanentes como parte de una lucha mucho más amplia y profunda.

En efecto, cuando en el mundo campea una concepción de educación que concibe a la calidad como los resultados de operativos estandarizados de evaluación de conocimientos, la experiencia aragüeña (como parte del ensayo transformador de la Venezuela bolivariana) ensaya una respuesta contrahegemónica de inconmensurables alcances teóricos y prácticos, políticos y pedagógicos, simbólicos y materiales.

Vimos que esta propuesta se va desarrollando en el marco de una crisis capitalista global de inéditas proporciones y de un panorama latinoamericano caracterizado por su complejidad y también por sus promesas. La integración de Nuestra América está hoy más avanzada que nunca, y la construcción que expresan UNASUR o CELAC constituyen aspectos de un proceso que combina unidad y disputa. La coexistencia de proyectos nacionales que van desde el neoliberalismo más puro y duro al Socialismo en el Siglo XXI da cuenta de una dinámica complejísima, esperanzadora y al mismo tiempo desafiante.

En el plano educativo estos datos deben incorporar la presencia de proyectos neocoloniales impulsados por instituciones financieras o presentadas como "instrumentos para el desarrollo" –Banco Mundial, OCDE, Organización de Estados Iberoamericanos, etc.– y es por todo eso, justamente, que nos interesa observar procesos alternativos como el que encarna la política educativa bolivariana, su traducción concreta en Aragua y los dolores de parte que reflejan las Redes Socioculturales y los Espacios Permanentes.

Es la magnitud potencial de esta propuesta la que nos conduce ahora a traducir en una tercera sección, en la que podamos anotar una agenda de problemáticas y algunos ensayos (por cierto, en estado germinal) para conceptualizar algunos aspectos de la marcha de esta experiencia.

Elucidar este camino, ver sus aportes a la construcción de otra pedagogía posible, asumir sus dificultades y contradicciones, formularse preguntas y aguantarse las incertidumbres de toda apuesta cultural, celebrar los avances, analizar sus insuficiencias, constituyen parte de este trabajo que es intelectual, afectivo, político y educativo. Hacia allí vamos, despojados de toda pretensión de neutralidad y objetivismo, pero preocupados por dar rigor al análisis de las nuevas (y promisorias) realidades emergentes.

Sección III

Conceptualizaciones y preguntas desde y para una pedagogía de la transición

Capítulo 8

El problema de la transición y la transición como problema

Comenzamos este trabajo señalando algunas de las novedades del escenario latinoamericano (y mundial) y ahora nos vemos compelidos a volver a él, pues lo que está en cuestión trasciende ampliamente los límites de las fronteras nacionales. En nuestra perspectiva, lo que están confrontándose hoy son dos concepciones civilizatorias. Una, la neoliberal-capitalista, en un estado contradictorio de agotamiento y a la vez de predominio, especialmente en Europa hoy. La otra, que pudiéramos denominar provisoriamente la civilización del "buen vivir" o variantes del Socialismo en el Siglo xxi se encuentra en estado germinal, y revela para muchos de nosotros un enorme potencial transformador y una posibilidad cierta de construir otro mundo basado en el principio de justicia y fraternidad.

En nuestra región, mayoritariamente, está en entredicho el orden neoliberal. En el caso venezolano lo que está en discusión es el propio orden capitalista.

En el último cuarto del siglo xx las clases dominantes –a escala planetaria– y una pléyade de gobiernos aplicaron, sin vacilaciones, las fórmulas mercantilistas y autoritarias fundadas en el denominado Consenso de Washington: privatizaciones, flexibilización laboral, ajuste fiscal, represión entre otras medidas que agudizaron la injusticia social en nuestras sociedades, profundizaron la desigualdad, multiplicaron la exclusión, reconfiguraron el papel del Estado como Junta de Negocios de las fracciones del capital financiero transnacional y sus asociados locales.

La eclosión de aquel modelo en la América Morena se operó a través de gigantescos estallidos sociales que desembocaron en procesos electorales que instalaron unos nuevos gobiernos reparadores del daño social propiciado por la aplicación del neoliberal-conservadurismo.

El capitalismo maduro siguió por otras sendas. La crisis de los paquetes de inversión de las hipotecas subprime desatada en 2007 abrió un nuevo ciclo y puso en cuestión la hegemonía del capital financiero. En el caso de Europa, lo cierto es que muchos de sus países asumieron la centralidad de los intereses de los Bancos y vienen aplicando las mismas políticas de privatización y ajuste que fracasaron en América Latina en el último cuarto del siglo XX.

En contraste a la realidad europea, en muchos de los países de Nuestra América están hoy gobernando presidentes y presidentas que han denunciado la inviabilidad del neoliberalismo, y las mayorías populares acompañan esa condena y otras políticas públicas. Pero conviven en cada una de nuestras sociedades sectores de la derecha cuyo programa político –lo digan sinceramente o lo oculten en sus discursos públicos– es la restauración neoliberal conservadora. Ellos aspiran a dar un viraje al rumbo de nuestros gobiernos, en lo posible por la vía electoral pero, eventualmente, echando mano al recurso destituyente de la fuerza como ocurrió con Honduras en 2009, o de la manipulación amañada de la legislación como en Paraguay en 2012.

Advertimos, a su vez, que los modelos impulsados por la derecha del siglo XXI tienen un correlato político educativo y que, efectivamente, hay para la América Latina unos proyectos educativos neocoloniales. Todos ellos propician –con variantes y discursos más o menos emprolijados– avances en la mercantilización educativa –incluidos pingües negocios con la capacitación o paquetes tecnológicos–, insistiendo en la noción de Estado como Evaluador que, desde una lógica punitiva, se autodefine como "garante" de una particular concepción de "calidad educativa".

Esta "calidad educativa" se reduce a la comparación de resultados de operativos de evaluación estandarizados, a partir de lo cual se estructurarán mecanismos de premios y castigos para los docentes y las instituciones. Así, para esta política todo debe ser evaluado..., menos la política educativa.

En otras palabras, este modelo político educativo que apunta a la formación de repetidores de contenidos elaborados por expertos que compiten entre sí y se acomodan en un ranking de acuerdo a los resultados de operativos estandarizados de evaluación, se presenta como la quintaesencia de una educación de calidad.

Esta definición se funda en supuestos controvertidos y su aplicación ha revelado ya aristas inaceptables. El caso paradigmático en nuestra región es

Chile. Esa educación instala barreras infranqueables, que impiden lograr la "soberanía pedagógica" de nuestros países, de los educandos y de los educadores. Es así porque se trata de un proyecto tecnocrático que se propone reducir la educación a un mercado que pone en competencia a estudiantes, docentes e instituciones en una dinámica de mera memorización de contenidos, medición, comparación y jerarquización en todos los campos. El gobierno de la derecha chilena ha propuesto la imagen del semáforo para los rendimientos escolares y las instituciones: verde si van bien, amarillo se deben mejorar o rojo si están reprobados. Este dispositivo hace de la evaluación un yugo asfixiante para los estudiantes y para los docentes, y el estudiar para los exámenes se convierte en el sentido de la vida escolar.

Pero este modelo y su lógica no se aplican solamente en Chile. Este proyecto político educativo se expandió como una ortodoxia pedagógica mundial, y hoy encuentra defensores en lugares inesperados. Gobiernos populares y democráticos de América Latina, que han dejado de escuchar hace tiempo a los tecnócratas de la economía, siguen prestando oídos a los expertos que hace décadas vienen socavando la educación pública e incidieron (y siguen incidiendo) en las políticas que han llevado a nuestros países a una crisis educativa de inéditas proporciones.

Las políticas educativas neoliberales han constituido un fracaso pedagógico y un éxito ideológico. Las reformas neoliberales aplicadas en los años 80 y 90 no han garantizado la democratización del acceso a la educación ni incrementos sustanciales en el financiamiento educativo, que es tal vez el único puente de diálogo posible entre los neoliberales y los emancipadores. La discusión se hace irresoluble a la hora de definir "calidad educativa", pues mientras para la perspectiva neoliberal-tecnocrática este objetivo se liga a la obtención de buenos resultados en exámenes estandarizados, para los sectores que reivindican una pedagogía emancipatoria el sentido, la dirección, el contenido y las formas de la calidad educativa van por otro lado. Se trata de formar para la autonomía de pensamiento (soberanía cognitiva), para el desarrollo omnilateral de las personas (saber pensar, saber decir, saber sentir, saber hacer, saber convivir), para el compromiso con un proyecto colectivo de presente y de futuro (ampliando y profundizando los conceptos de "democracia" –ahora protagónica y participativa–, de "ciudadanía" –apuntando a crear ciudadanos gobernantes– y de "lo público"), así como productores libres.

Ambos modelos, totalmente incompatibles, como se puede ver, suponen distintos modos de construcción de la política educativa, de

configuración del trabajo docente, de contenido y forma de la enseñanza, de dispositivos (y sentidos) de la evaluación, etc.

Resulta entonces curioso que neoliberales y emancipadores usen el término de la "crisis de la educación", aunque con las mismas palabras se estén refiriendo a cosas enteramente distintas. Los apologetas del orden capitalista están preocupados por el bajo rendimiento en los exámenes, aspiran a promover una exacerbación de la competencia y una mayor presión sobre los docentes para que actúen en consecuencia. Los emancipadores tienen –como vamos viendo en el caso venezolano– preocupaciones y ocupaciones radicalmente divergentes: cómo aportar a un proyecto compartido, solidario, igualitarista, participativo de sociedad; cómo repensar la enseñanza promoviendo la configuración de colectivos docentes; cómo ligar la educación a la vida; cómo derribar los muros de las escuelas y fundirlas con sus comunidades y con el destino de la América Morena. Esas prioridades y definiciones, desde luego, dan distinto contenido a la definición de "crisis educativa", presupone la existencia de muy divergentes "causas de la crisis educativa" y presuponen –desde esos muy diferentes diagnósticos– alternativas político-educativas que podemos caracterizar como antagónicas.

Para valorar desde dónde y por qué hablamos de crisis, es necesario recuperar aquí el concepto de *justicia* –como un orden, unas relaciones, unas estructuras, unas dinámicas, unos procesos, unos resultados, unas subjetividades, unas instituciones– que habilitan sociedades fundadas en la *redistribución* (entendida como redistribución igualitaria y equitativa de bienes materiales y simbólicos), en el *reconocimiento* (leído como el respeto, la promoción y acciones concretas en defensa del derecho a la identidad, a la existencia de múltiples culturas) y en la *participación* (definida como la intervención efectiva, plena y pertinente de los afectados directos e indirectos por las decisiones que hacen a la vida de los miembros de dicha sociedad).

El análisis de las políticas educativas neoliberales puede balancearse como proyectos que, con variantes nacionales, han generado un incremento sustantivo de la desigualdad y la privación del conocimiento (redistribución regresiva); la intensificación de la homogeinización cultural inducida por la lógica de la evaluación y la imposición de contenidos a ser medidos y ranqueados (uniformización y no reconocimiento) e imposición violenta y punitiva de las reglas del juego pedagógico (autoritarismo y participación subordinada).

Este proyecto pedagógico aún predominante tiene como consecuencia directa la enajenación de los docentes (que se ven convertidos en meros aplicadores de un paquete pedagógico elaborado por arriba, por afuera y contra los trabajadores de la educación) y de los estudiantes (pues se ven compelidos a absorber acríticamente contenidos que viven, con razón, como ajenidades amenazantes que no sólo carecen de interés para ellos sino que se confabulan como verdaderas armas para –o contra– sus carreras respectivas escolares).

Para imponer esta concepción de educación bancaria es preciso –tal y como se viene haciendo– reconfigurar el proceso de trabajo docente (convirtiendo al enseñante en ejecutor sumiso), impulsando una dinámica de medición y comparación de resultados que influirán sobre las condiciones laborales de los educadores y también sobre el financiamiento educativo. Si esto es así, también son exigibles un modelo de formación docente (tanto inicial como a lo largo de su carrera).

8.1. Modelos docentes en disputa: entre la educación domesticadora y la educación liberadora

Es preciso profundizar el análisis de la pedagogía de la domesticación, porque es el más expandido y aceptado como sentido común y, también, se registra –con variantes– como política educativa predominante. Su aplicación más o menos consecuente supone un esfuerzo de reconfiguración del trabajo docente, en línea con la idea de "calidad educativa" indicada más arriba.

Es menester hacer una pequeña pero necesaria aclaración histórica y conceptual acerca del trabajo docente y de los enseñantes como trabajadores. Como todas las ocupaciones, el trabajo docente ha sido históricamente un lugar de duras batallas. La docencia fue regulada con particular esmero por los gobiernos que fueron configurando los estados nacionales, una de cuyas creaciones fueron los Sistemas Educativos. Esta creación fue producto de múltiples presiones cruzadas. El orden capitalista requería, para su desarrollo, que los trabajadores adquirieran el dominio de la lectoescritura, el cálculo y algunos otros conocimientos instrumentales. También se concebía a la escuela como una fragua ético-política que contribuyera a la conformación de un sentido común hegemónico con ciudadanos conformistas y trabajadores dóciles. Las clases dominantes –que no tenían una posición homogénea– pretendían el *mínimum* posible de educación para los sectores populares, de mane-

ra que fueron desarrollando estrategias de privación del conocimiento, exclusión, segmentación educativa entre niveles y dentro de un mismo nivel, etc. Se trataba para las clases privilegiadas de sostener, en el plano educativo, las desigualdades y la distinción que los caracterizaba en la esfera de la riqueza y del poder. El saber también debía tener la marca de clase y, de ahí, "dar a cada quién lo que corresponde".

Por su parte, los sectores populares valoraron rápidamente las conquistas de la educación pública y demandaron más y mejor educación. En esta dinámica se confrontaron diversos proyectos de política y diversos modelos pedagógicos, que convivieron en polémico diálogo y disputa. [221]

La organización de políticas públicas en el campo de la educación se fue estructurando en el marco de luchas alrededor del sentido de la educación, del papel del Estado y del grado de libertad con que debe contar el cuerpo docente para viabilizar las sucesivas políticas educativas. De esta situación destacamos dos tensiones que atraviesan la política educativa en relación a la organización y gobierno de los docentes y su trabajo.

Una primera tiene que ver con los grados de libertad con que deben contar los docentes para gobernar su propio proceso de trabajo, en qué medida son sujetos que pueden decidir –hasta cierto punto– acerca de los fines y los medios de su acción laboral, que no es otra cosa que su práctica pedagógica.

Desde el punto de vista del Estado capitalista, la intención de las autoridades ha sido desde los orígenes asegurar un fuerte control a través de múltiples dispositivos: los programas escolares, los libros de textos, los inspectores, los valores de la subordinación y la jerarquía, la difusión de un sentido común autoritario, una ideología que combinó la noción de docencia como apostolado y al mismo tiempo como funcionario

(221) Esto podemos verificarlo incluso antes de que se estructuren los sistemas educativos con el fenómeno que expresó el propio Simón Rodríguez. Nombrado por Bolívar la máxima autoridad educativa de Bolivia, fundó la Escuela de Chuquisaca que le valió el odio y resentimiento de la clase dominante. La mentalidad colonialista de los nuevos dueños del poder tras la independencia, los fundadores de la República Blanca y Racista lograron en poco tiempo desalojar a Simón Rodríguez de su puesto y cerrar la Escuela que había cometido el crimen de incluir a todos sus niños –blancos e indígenas– en unas mismas aulas. La primera política educativa boliviana, repleta de promesas de igualdad y justicia, se vio desmantelada al poco tiempo. Esa memoria sin embargo es retomada hoy. Queremos solo señalar a la política educativa y al campo pedagógico como un campo permanente de disputa.

estatal, y mecanismos de evaluación. En otros términos, el capitalismo como sistema necesita un docente disciplinado, convencido de sus altas responsabilidades en la reproducción del orden y la cultura establecidos. Para ello combinó mecanismos de coerción y de consenso. El neoliberalismo sobrepuso a estos instrumentos otros que reforzaron el carácter subordinado y enajenado del docente.

En el caso del Estado transicional venezolano surgen similares problemáticas y desafíos desde el punto de vista de la viabilidad del proyecto político. Todo Estado debe asegurar el control del proceso político y social, orientar el rumbo de las prácticas sociales, legitimar el orden, obtener y asignar recursos. Abstractamente el Estado es una relación social y una red institucional que opera como "timón" del conjunto y por esto es que, abstractamente, todo Estado aspira a unas mismas atribuciones directivas. Claro que el hecho de que se trate de un Estado capitalista hecho y derecho supone unos fines y unos medios muy diferentes a los que sostiene un Estado que, como en el caso venezolano, se define como de transición al socialismo. Las mismas funciones de dirección del proceso social suponen por tanto, y al mismo tiempo, aspiraciones idénticas (dirigir) pero inspiraciones antagónicas.

El Estado bolivariano –que dirige la transición al socialismo– promueve un orden y despliega políticas que se proponen asegurar la justicia en todos sus aspectos y para los trabajadores de la educación les caben las mismas responsabilidades y derechos: realizar acciones pedagógicas que aseguren redistribución, reconocimiento y participación en el terreno escolar. Para esto es preciso un docente desenajenado y comprometido con la tarea de formar hombres y mujeres libres, integrales, dispuestos a tributar a un proyecto compartido. Por eso el docente debe adecuarse a una educación y un país radicalmente diferente al que conoció durante la vigencia de la IV República y eso implica un proceso de ruptura, de conquista, de aprendizaje. Hay allí un proceso social que está plagado de obstáculos pero también de energías y posibilidades. Entonces, desde el punto de vista del gobierno de la educación, la situación es idéntica en la medida en que el Estado reclama un determinado modelo docente. Pero este docente deberá formar a sus educandos en consonancia con un modelo de sociedad radicalmente distinta de la capitalista y ello sólo puede hacerse a partir de la creación de un modelo educativo totalmente distinto al conocido en el viejo orden social.

Un segundo campo de batalla sobre el trabajo docente –que se yuxtapone con el anterior– es el de su definición como "profesional". Una

perspectiva liberadora defiende el control del trabajo por el docente y por tanto reivindica el papel que los enseñantes deben tener en el gobierno de su trabajo. Pero esta posición abre un segundo nivel de análisis. Se trata de tener claro si el proceso pedagógico –reconociendo el papel protagónico del docente– debe ser total atribución de los maestros y profesores o, por el contrario, otros sujetos tienen voz y voto en la construcción del proyecto pedagógico. Si planteamos ahora con cierta extensión estos temas es porque hacen al proceso de transición en Venezuela. Lo que está en juego y va apareciendo en el debate es el papel de los enseñantes, por su grado de control en el proceso de trabajo y los modos de construcción del proyecto pedagógico de la política pública.

Este proceso transicional en curso supone antagonismos, oposiciones, tensiones, contradicciones, invenciones, errores, reinvenciones, conquistas, rupturas, aprendizajes, incertidumbres, preguntas, apuestas, sueños, frustraciones y reinicios.

Hay paradojas que se registraron en otros procesos históricos, y Venezuela no tiene por qué ser una excepción. En efecto, en el curso de muchas experiencias históricas transformadoras, en nombre de los elevados fines revolucionarios se han plasmado prácticas y discursos profundamente reaccionarios. De allí que la etapa refundacional del socialismo deba atender especialmente la marcha de la voluntad de cambio generando dispositivos que permitan verificar de qué modo se está dejando atrás la vieja educación capitalista y se va avanzando en la construcción de una pedagogía liberadora. Venezuela viene acertando al propiciar procesos de profunda y genuina participación popular, de ampliación y profundización del espacio público, de la redefinición del concepto y del alcance de la "ciudadanía".

Resumamos estos puntos. La agenda de Nuestra América revela tres puntos fundamentales y novedosos en esta coyuntura desde el análisis que estamos proponiendo: el avance de un proceso de integración inédito; la convivencia de tendencias inconciliables en su seno –del neoliberalismo al Socialismo en el Siglo XXI–, lo que supone una dinámica de unidad y disputa; y, en tercer lugar, focalizamos la naturaleza transicional de las experiencias que, como las de Venezuela, apuestan a la transformación radical del orden. Esto último supone que no hay fórmulas preestablecidas ni saldos consolidados, que hay procesos de lucha agudos entre lo que va naciendo y lo que promete morir. Y esto ocurre en todos los planos de la vida social, lo que incluye obviamente a la esfera educativa.

Antes de avanzar es preciso describir un momento el escenario político y educativo latinoamericano, pues esa lucha más general es el marco dentro de la cual se libran las batallas por la educación. ¿Qué educación para Nuestra América? es el interrogante sobre el cual conviven y disputan distintos proyectos pedagógicos y diferentes políticas educativas.

Si no nos cansamos de reafirmar el valor del proceso bolivariano porque es justamente una respuesta contrahegemónica al proyecto político educativo predominante en el plano mundial. Señalamos que el ejercicio tiene una proyección que trasciende la realidad venezolana. Hay en juego dos paradigmas. A diferencia de los 90, en que había un proyecto único. El confronte tiene un primer mérito incuestionable: ya no hay un único discurso, no existe un único modelo posible, no hay un único modo de concebir a la educación ni una política educativa exclusiva. Hoy existen alternativas, y le debemos a Venezuela –como a Bolivia– esta nueva realidad continental. No significa esto, desde ya, que los países del ALBA ofrezcan modelos alternativos acabados sino que revelan opciones efectivas a la idea de educación hegemónica, y que avanzan en sus respectivos caminos.[222]

8.2. Nuestra América y las transiciones: el recurso de la historia y los problemas de la construcción

Advertimos desde las primeras páginas de este trabajo que la actual coyuntura ofrece posibilidades para reactualizar el proyecto de Patria Grande que no pudo plasmarse en la primera Independencia. Este proceso, abierto con la Revolución Negra de Haití y consumado con la victoria militar de Ayacucho en 1824, estructuró una América Española dividida en pequeñas repúblicas, a menudo confrontadas entre sí y subordinadas a sucesivas metrópolis imperiales. Pero esta reactualización se produce 200 años después, con un camino realizado y un mapa que, insistimos,

(222) Cuba ha sido, desde el triunfo de su Revolución, un ejemplo de educación democrática y liberadora; pero su específico proceso político y su aislamiento –significativo hasta la emergencia de estos nuevos gobiernos latinoamericanos y caribeños– inscriben este modelo en su propia trayectoria que recién en los últimos años empieza a articularse con los países de la región. Tanto algunas definiciones de la Alternativa Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA) como las decididas intervenciones en las campañas de alfabetización de sus países miembro han puesto a la Isla como referencia educativa ineludible para pensar alternativas pedagógicas y político-educativas.

promete unidad y diversidad en un proceso de complejas apuestas y también disputas. En efecto, la unidad de Nuestra América hoy se va plasmando en múltiples iniciativas –culturales, político-institucionales, socio-económicas, etc.–, al mismo tiempo que se revelan y coexisten proyectos nacionales divergentes y aun antagónicos. Los gobiernos francamente neoliberales como el de Chile contrastan con las experiencias como las de Venezuela, en todos los aspectos de la vida social.

Las mayorías venezolanas se proponen la construcción del socialismo en el siglo Xxi, de allí que esta experiencia constituya un faro contrahegemónico que se propone constituir una alternativa integral profunda.

El enorme esfuerzo civilizatorio que está ensayando Venezuela y sus avances justifican un atento seguimiento de su proceso. Más aun cuando siguen predominando en el mundo alternativas neoliberales y conservadoras como respuestas a las crisis que genera el propio orden social. Es preciso dar cuenta de los ensayos creadores de una nueva sociedad y, en ese marco, de una nueva educación.

Frente a las denuncias acerca de las injusticias heredades del pasado y las promesas de justicia para el futuro se abre una brecha temporal que expresa el momento de la transición entre aquello que se es (y se quiere dejar de ser) y lo que se quiere ser (pero aún no se es). Dicha transición es sumamente compleja por cuanto entraña batallas de distintos calibres, con diferentes obstáculos que expresan tensiones, contradicciones, creaciones, errores, avances.

Centrándonos en la esfera de la educación, la política educativa implementada desde 1998 realizó una profunda crítica de la educación preexistente, denunciando su naturaleza colonizadora, tecnocrática, autoritaria y mercantilista. Mientras desplegaba la crítica fue formulando, de manera gradual y sostenida, la recreación de una educación de signo antagónico.

Desde esta aspiración transformadora sujetos relevantes como el Movimiento Pedagógico Revolucionario, entre otros, criticaron (y critican) ácidamente lo "viejo" proponiendo una relectura histórica "a contrapelo" de la historia hegemónica en que son recuperados aquellos luchadores y experiencias que cuestionaron los procesos de dominación del tiempo en el que vivieron. La historia, así, se convierte en un campo de batalla cultural privilegiado para explicar el presente y proponer el futuro.

En este capítulo queremos desarrollar dos elementos que nos parecen necesarios para la construcción de una pedagogía emancipadora. En primer lugar, reflexionar sobre la dimensión temporal y las luchas alrededor de las interpretaciones de la Historia. La Historia se convierte en un territorio de disputa entre las clases poseedoras y las clases desposeídas, y la lectura del pasado se entronca con las luchas del presente.

Un segundo aspecto conceptual remite a los diversos conflictos que entraña todo proceso social, agudizado en contextos de cambios revolucionarios. Si la historia tiene un papel legitimador de sentido, los antagonismos, las contradicciones y las invenciones son fenómenos que están presentes en las construcciones novedosas. Su conceptualización –extraída de una observación de la realidad práctica– constituye un instrumental necesario para calibrar mapas de actores, de conflictos, para ayudarnos a reflexionar sobre nuestra propia práctica, para aportar más coherencia y consistencia a la acción política y pedagógica.

8.3. Historia y lucha de clases

Hay entonces una batalla abierta o encubierta por la lectura del pasado. A diferencia de otras revoluciones del siglo xx que negaron en bloque la historia como una totalidad homogénea, monolítica y repudiable,[223] los procesos latinoamericanos se reapropian "a contrapelo" de la historia, discutiendo el sentido y el contenido, desde el presente, de los múltiples combates y legados desde las primeras resistencias indígena-originarias a la revolución inconclusa que expresó la Primera Independencia de la "América Española".

En los procesos socialistas que propone América Latina, la historia expresó disputas y los sectores populares fueron derrotados. Esas derrotas han dejado asuntos pendientes, agendas por resolver, identidades postergadas, hombres y mujeres que sembraron prácticas y teorías emancipadoras que pueden y deben ser recuperados para el presente y para el futuro. La historia se transforma en escenario de la lucha de clases. En educación se despliega un mismo conflicto y un mismo objetivo de

(223) Esta concepción se expresa en algunos símbolos revolucionarios. Por ejemplo, una de las versiones de La Internacional dice: "El pasado hay que hacer añicos, legión esclava en pie a vencer, el mundo va a cambiar de base, los nada de hoy todo han de ser".

recuperar los elementos de un pasado negado, oculto, distorsionado. Pero este rescate no puede ser lineal, mecánico ni absoluto. Veamos.

Un caso paradigmático es el de Simón Rodríguez, que es parte de ese pasado. Él, sus luchas y sus aportes, muchos de los aspectos de su proyecto pedagógico deben integrar una agenda actual y futura. Sus escritos de fines del siglo XVIII y de la primera mitad del siglo XIX contienen elementos vigentes y también –¡nueva complicación!– otros que no son aplicables a este tiempo. En esta mirada sobre la historia que propone la Venezuela Bolivariana[224] como guía para hoy y para mañana, aparece una primera definición que nos lleva a reformular algunos planteos de la izquierda revolucionaria clásica que sostiene que todo el pasado solo puede encerrar memorias de la opresión política, la explotación económica y la colonización cultural. Como contrapartida, pueden hoy registrarse prácticas aparentemente novedosas que se despliegan en una sociedad en ebullición y que no son precisamente revolucionarias. Es preciso asumir esta complejidad. Un orden social que está siendo sepultado contiene elementos liberadores; un orden nuevo que está naciendo alberga contradicciones y errores que reproducen nuevas injusticias. La atenta vigilancia epistemológica y política, el ejercicio continuado de la crítica y la autocrítica, la convergencia de los esfuerzos individuales y colectivos serán requisitos para que emerja la nueva sociedad y se consoliden unas relaciones igualitarias, democráticas, respetuosas de lo diverso.

Ahora, es cierto que la historia hegemónica[225] se encargó de ocultar esas experiencias insurgentes, o de resignificarlas y "pasteurizarlas" para quitarle

(224) La República Bolivariana de Venezuela es una expresión concreta de este rescate del pasado en la recuperación del nombre del Libertador cuyo proyecto político quedó inconcluso (la unidad de Nuestra América) y que hoy es retomado en nuevas condiciones.
(225) Es importante señalar que estamos en un problema de categorías aquí también lo que nos conduce a un nuevo esfuerzo de teorización. En el marco del capitalismo, la cultura hegemónica es aquella que responde a las directrices e intereses de la clase dominante, que es portadora y difusora de una cultura dominante. En los procesos en los que, como en Venezuela, se plantea el horizonte del socialismo hay una efectiva disputa por la cultura hegemónica o por la hegemonía. La antigua cultura subalterna pugna por convertirse en nueva cultura hegemónica y la vieja cultura dominante se resiste por todos los medios posibles a perecer. En este caso, percibimos que va emergiendo una corriente cultural que ahora se ve sostenida por lo que provisoriamente denominaremos Estado Transicional que confronta con instituciones culturales de la clase económicamente dominante, pero que no controla el aparato de Estado, ni las nuevas instituciones estatales revolucionarias que hacen emerger las bases de un nuevo poder instituyente. Aquí la discusión sobre cuál cultura es hegemónica es difícil de contestar pues hay una, la de la oligarquía, que está dejando de serlo y otra, la de los sectores populares, que está comenzando a convertirse en un nuevo sentido común.

su potencial subversivo, o de impugnarlas expresamente, como ocurrió con Simón Rodríguez. Él generó rupturas y propuestas inadmisibles y, por tanto, intolerables en su propio tiempo, y fuera de su tiempo también. Solo con el actual proceso revolucionario fueron recuperados sus aportes para una educación que contribuya a la formación de hombres y mujeres libres, a la capacidad de pensar con cabeza propia, al desarrollo integral de la personalidad, a la construcción de una democracia protagónica y participativa. En resumen, una tarea que resulta imprescindible para todo proyecto pedagógico emancipador es el rescate vivo de las herencias de aquellos pedagogos, pedagogas y pedagogías que cimentaron un camino de rebeldía y también de emancipación. Insistimos: en la historia de las pedagogías realmente existentes hubo infinidad de actos de rebeldía y de resistencias.

Es preciso, además, la referencia a un problema adicional. La resistencia es una respuesta a un acto opresivo. Es en sí mismo un acto legítimo. Sin embargo, asumimos que no toda respuesta a un acto opresivo resulta funcional o valiosa para el interés de los resistentes en particular y los oprimidos en general. En este sentido, una tarea impostergable vinculada al rescate de aquellas experiencias ocultadas, distorsionadas o impugnadas es separar aquellas que fueron funcionales a la transformación de las realidades denunciadas frente a otras que, por el contrario, tendieron a reforzar las relaciones de opresión que se proponían atacar. Dicho de otro modo: no toda resistencia fue –ni es– contrahegemónica.

Otro elemento que aporta a la comprensión de toda realidad sociohistórica es que en la dinámica social aparecen como rasgos constitutivos de la acción y los múltiples proyectos la "contradicción" y la "complejidad". Donde fijemos la mirada, nos encontraremos con estas características. Si analizamos la creación y consolidación de los viejos proyectos pedagógicos de las (todavía) clases dominantes, podremos observar que contienen al mismo tiempo elementos válidos, que pueden ser utilizados para una educación emancipadora.

Llegamos así a una primera paradoja, partiendo de que el pasado es un territorio de lucha: ni todas las resistencias resultan ser revolucionarias, ni todos los aspectos de la educación dominante resultan ser reproductores y opresivos.

Si un primer nivel de análisis nos conduce al rescate del legado de los pedagogos resistentes y emancipadores, cabe hacer una aclaración adicional. Los maestros emancipadores derrotados pensaron, sintieron, dijeron,

escribieron, hicieron, construyeron en un contexto histórico portador de determinadas características. Algunos elementos de esa coyuntura continúan vigentes, otros no. Pedirle a Simón Rodríguez que resuelva todas las tareas del Socialismo del Siglo XXI sería una expectativa tan injusta como irrealizable.

En este rescate del pasado habrá que afinar en un doble sentido, recuperando aquellas experiencias valiosas y vigentes pero asumiendo la tarea de recrear, en las actuales condiciones, potenciando esas herencias de quienes nos antecedieron.

8.4. Sobre tensiones, contradicciones y creaciones

En períodos de transición –en rigor de verdad, en toda sociedad en que conviven y luchan clases antagónicas– podemos visualizar distintos fenómenos coexistentes en una dinámica compleja.

En un nivel confrontación directa, las viejas fuerzas dominantes se oponen sin fisuras a todos los intentos de transformación revolucionaria del antiguo régimen. Aquí la contradicción se expresa neta, con una "honestidad brutal". Veamos a modo de ejemplo lo dicho por la Cámara Venezolana de Educación Privada a través de su presidente, el Sr. Octavio de Lamo a propósito de la nueva Ley Orgánica de Educación:

> (…) los padres y las madres estarán imposibilitados de escoger la educación que desean para sus hijos, los estudiantes no podrán escoger carrera ni dónde estudiarla, pues el Estado se lo impondrá. Además se establece la penalización al ejercicio de la docencia. Hoy en Venezuela –continúa de manera un tanto exaltada– hay que alzar la voz y decir la radio es mía, y decir la escuela es mía, y decir el país es nuestro. Hay que decir con mis hijos no te metas, a viva voz y con los puños cerrados.[226]

De Lamo informó que la Cámara que representa está organizando una serie de acciones porque no permitirá que la "revolución entre en los hogares y las escuelas".[227] Nos estamos refiriendo aquí al fenómeno del *antagonismo,* que expresa la frontal oposición entre proyectos incompatibles como ocurre en la actualidad venezolana.

---

(226) Publicado en *El Nacional.com.* Jueves 6 de agosto de 2009.
(227) *Ídem.*

En otro nivel, las tensiones se operan dentro del propio campo transformador, pues muchos de los sujetos que asumen el proyecto revolucionario no han podido despojarse, totalmente, de los viejos valores y prácticas que sus discursos denuncian. Las contradicciones de actores que dicen una cosa y practican otra constituyen una segunda batalla a librar. Proponemos considerar a este fenómeno como *contradicción,* que se despliega en el interior de las fuerzas revolucionarias (y también en su contrario, pues las clases dominantes también contienen en sus modos de ser, de estar y de decir contradicciones).

Un tercer fenómeno se registra en el hecho de que mientras que lo viejo se combate negándolo, lo nuevo reclama una alta dosis de invención y adecuación a las realidades concretas en que se aplican esas novedades emancipadoras. En ese caminar hay una inevitable dosis de ensayo y error que reclaman una vigilancia individual y colectiva de modo de avanzar en los caminos congruentes con los afanes y objetivos del proceso revolucionario. Estamos hablando aquí del fenómeno de la *creación o reinvención* (según el caso) que supone enormes esfuerzos para ir construyendo las novedades que den curso a las transformaciones emancipadoras. En la segunda sección de este libro hablamos del proyecto Ciudadanía, de los Patios Productivos, de Todas las Manos a la Siembra, de los PEIC-PA y muy centralmente de los EPDCUE como novedosos instrumentos transformadores de la vieja escuela.

Entonces, es preciso atender en el escenario la coexistencia dialéctica de *antagonismos, contradicciones, creaciones y reinvenciones* que están operando en el proceso de transición entre lo viejo y lo nuevo.

La ausencia de reflexión, sistematización, intercambio, revisión, rectificación ha concluido en una serie de históricas frustraciones colectivas impulsadas en nombre del socialismo u otras utopías convocantes.

Lucha abierta, contradicciones propias y los errores de la invención son parte de un mismo e intrincado camino que se propone socavar lo viejo y parir lo nuevo. 1998 marca en Venezuela –pero con resonancias continentales y mundiales– el fin de una época en que una sociedad fundada en la injusticia se va transformando a través de luchas profundas y complejas en una sociedad de creciente justicia. Es decir, se va construyendo no sin obstáculos pero con logros tangibles, un orden capaz de asegurar procesos de redistribución, reconocimiento y participación de todos y todas. En esa búsqueda –que los bolivarianos

bautizaron como "Socialismo del Siglo xxi"– se producen los más intensos antagonismos, se registran contradicciones de las más diversas y se contabilizan inevitables errores al mismo tiempo que se observan innegables rupturas, conquistas, avances, creaciones, construcciones que constituyen un acervo acumulado y una suerte de "hoja de ruta" para efectivizar la transición al socialismo

En el capítulo siguiente intentaremos dar cuenta de esta complejidad que trae aparejado el cambio en curso, tomando como objeto de análisis algunos ejes centrales de la política educativa bolivariana y el modelo pedagógico emancipador que están desplegando un intenso proceso creador.

Capítulo 9

Un programa para una educación democrática y emancipadora

El gradual desarrollo de un nuevo sistema educativo y su correspondiente política educativa avanzan en la creación de una pedagogía que tribute al proceso político más general.

¿Qué intenta superar en materia educativa la política bolivariana? La educación capitalista heredada del viejo modelo educativo. Repasemos: la antigua educación capitalista, lejos de promover procesos democratizadores, estableció dispositivos, estructuras, relaciones que decantaron en exclusivismos y exclusiones. Sus notas más distintivas pueden resumirse como aplicación de procesos de privación del conocimiento con su estela de desigualdad educativa; imposición de lógicas autocráticas en las instancias del gobierno impidiendo prácticas de participación real de los sujetos involucrados en la educación; establecimiento de una cultura escolar homogénea, clasista, racista y sexista que impugnó, persiguió u ocultó otros saberes que habitaban las instituciones escolares; la estructuración de una configuración enajenada del trabajo docente y su formación. Este programa para la injusticia educativa debía (debe) ser radicalmente transformado (y lo está siendo) para dar curso a una educación emancipadora.[228]

Claro que este objetivo transformador no puede acontecer de manera automática ni espontánea, supone ingentes esfuerzos frente a la resisten-

(228) Es claro que estos mandatos fueron resistidos por múltiples docentes –de modo individual o colectivo– que dejaron las huellas de otra educación posible. También el orden capitalista se ve sometido a los mismos procesos de antagonismo, contradicción y reinvención que caracteriza a la actual transición socialista bolivariana. No estamos formulando un planteo determinista ni absolutista, nos referimos a tendencias y supuestos que orientan los sentidos, estructuran los procesos y generan resultados desiguales, injustos y autoritarios que campean los sistemas educativos en el capitalismo, con sus matices, tensiones, resistencias y desarrollos desiguales y combinados.

cia del "viejo orden educativo", a las propias supervivencias de valores, discursos y prácticas heredados de la cultura burguesa y de oposicionismo frente a los renovados (y renovadores) requerimientos para la invención de la nueva educación. Pero no se trata sólo de la "micro educación", de las relaciones pedagógicas. Este es un elemento necesario pero no suficiente pues es indispensable construir una política educativa que propicie, impulse, sostenga en el tiempo y contribuya decisivamente a garantizar estos cambios en el nivel institucional.

La construcción de una nueva pedagogía que se base en los principios de redistribución, reconocimiento y participación se expresa en un programa político educativo que debe atender a varios frentes simultáneos. ¿A qué nos referimos?

a) Democratización del acceso, asegurando el ingreso, la permanencia y la finalización de todos y todas a los niveles obligatorios, haciendo especial esfuerzo para incorporar a los sectores sociales postergados históricamente.
b) Democratización del currículo y del conocimiento, generando una nueva perspectiva del reconocimiento y construcción de los saberes legítimos, de los métodos y los contenidos, los sentidos y mecanismos de evaluación, y la articulación de la institución escolar con su contexto.
c) Democratización del trabajo y la formación docente, reformulando el contenido y la estructura del puesto de trabajo, las relaciones con los y las estudiantes, con pares, con directivos y miembros de comunidades.
d) Democratización del gobierno, apuntando a la formación para una ciudadanía capaz de construir un proyecto compartido. Esta "democratización del poder" debe penetrar las instituciones y las aulas.

Recorreremos entonces algunas cuestiones de la transición a través de estos cuatro ejes para ir avanzando en este trabajo, que constituye apenas un momento de reflexión y análisis en el largo camino que está desplegando el proceso emancipador bolivariano.

Nos proponemos contrastar el modelo hegemónico en el mundo capitalista (lo que es decir todavía "en el mundo", a secas) con las novedades bolivarianas en cada uno de los aspectos analizados: el logro escolar, la formulación (y reformulación) del currículo y el trabajo docente, incluida la formación. Y en el plano del gobierno con sus nuevos modos de cons-

trucción de la política educativa. De modo que los presentaremos como tendencias antagónicas y opciones excluyentes. Así lo refleja, por ejemplo, el título "Exclusión educativa versus Democratización del Logro Escolar".

En esta apartado pretendemos confrontar en términos clarificadores el modo en que dos modelos político educativos hoy están presentes en el escenario latinoamericano. Uno que cruje en Chile pero conserva su hegemonía relativa en todas las latitudes. El otro, de inspiración libertaria, está naciendo en la Venezuela actual, con sus tensiones y dificultades pero también con sus conquistas y logros. El final de esta pugna no está en absoluto definido, dependerá de los vaivenes de la batalla política y cultural que encaren nuestros pueblos y sus gobiernos.

9.1. Exclusión educativa versus democratización del logro escolar

Este eje refiere a una dimensión fundamentalmente cuantitativa, y hace foco en el análisis acerca de quiénes ingresan, permanecen y finalizan la educación obligatoria.

El Estado capitalista y su sistema educativo desplegó tempranamente dispositivos de privación del conocimiento. En rigor, la creación del sistema educativo fue producto de un proceso histórico en el que se articularon intereses y proyectos divergentes y aún antagónicos. Como afirmamos en otra parte de este trabajo, la instrucción elemental era un requisito imprescindible para el moderno proletariado. El manejo de las máquinas reclamaba el dominio de algunos conocimientos elementales. La población mayoritaria –estamos hablando del siglo XIX– residía en zonas rurales y muchos grupos dominantes se oponían inclusive a la instrucción elemental de las masas, tanto urbanas como campesinas. Como intuían con razón, la escolaridad –por domesticadora que pretendiera ser– ponía en marcha procesos de pensamiento y hábitos intelectuales que podían convertirse en una poderosa arma de crítica de la realidad social.

La Revolución Burguesa instituyó unas nuevas relaciones sociales y un Estado que desplegaba dos grandes funciones en tensión: generar reglas y dispositivos para asegurar la acumulación capitalista y otros que permitieran legitimar el nuevo orden en construcción. La consigna que impulsó la caída de la Monarquía y la instalación de la República fue "Libertad, Igualdad, Fraternidad", que resumía las nuevas promesas de la modernidad capitalista.

Así, los Sistemas Educativos creados a lo largo del siglo XIX condensaron pujas, contradicciones, novedades, construcciones complejas que expresaban las distintas posiciones. Se registraban corrientes divergentes: quienes pugnaban por mantener a los sectores populares lisa y llanamente excluidos de la educación provista por el Estado, quienes propiciaban un acceso limitado a una educación instrumental y funcional a los requerimientos productivos del capitalismo y, finalmente, quienes aspiraban a una verdadera democratización del conocimiento.

La estructuración del sistema educativo capitalista se desplegó sobre la base de una serie de mecanismos de privación del conocimiento. Es preciso enunciarlos para tenerlos presentes. El conocimiento de mecanismos, relaciones, estructuras injustas pueden a veces naturalizarse y pensar que esos procesos son inevitables, y por tanto el socialismo no podría revertir dichas injusticias.

El primer mecanismo de privación del conocimiento es el de la lisa y llana *exclusión educativa,* que se expresa en el "no acceso" de los sectores populares –o parte de ellos– a la educación formal. Su contracara evidente: cada niño, joven o adulto que no accede a la escuela ve lisa y llanamente violado su derecho a la educación.

Un segundo mecanismo es el denominado *fracaso escolar cuyos dos indicadores son la repitencia y la denominada deserción escolar.*[229]

Tercero, la llamada *segmentación horizontal* que consiste en procesos de estructuración de ámbitos institucionales caracterizados como de distinta calidad educativa. Hay sistemas educativos que en cada nivel están constituidos por instituciones que gozan de prestigios diferenciados, cristalizando circuitos de desigualdad.[230] Dentro de un mismo nivel y circuito también se

(229) Nos resistimos al uso de esa denominación pues "desertor" es quien abandona el combate. En este caso, el niño o joven expulsado del sistema educativo por unos dispositivos que excluyen es, además de castigado con la peor de las penas, nombrado como responsable de su situación. Doble crimen estatal: echarlos y hacerlos responsables de un fracaso que es sistémico, estructural, y de esa política pública.

(230) Los trabajos de Bourdieu y Passeron ("La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza) o de Baudelot y Establet ("La escuela capitalista") dan cuenta de los modos en que se estructura el sistema capitalista en Francia. La configuración de un circuito de escuelas técnicas para hijos de obreros manuales, escuelas comerciales para los hijos de la pequeña burguesía o los bachilleratos con salida a la universidad para los hijos de la burguesía da cuenta en la Francia de post guerra de la estructuración clasista del Sistema Educativo.

establecen distinciones entre instituciones escolares. El modelo fragmentador se reproduce en el interior de las instituciones –no siendo lo mismo ser alumno del turno mañana que del turno tarde; de la sección A que de la sección B–. En el límite, dentro de cada aula, también el espacio se distribuye fragmentándose entre los buenos estudiantes (en general, cerca del docente y del pizarrón) y aquellos caracterizados como malos, a quienes se los "manda al fondo". La lógica que estructura esta inscripción espacial e institucional es producto de un supuesto clasificatorio, jerarquizador, segregacionista y desigualador. Una escuela clasista que "pone a cada quien en su lugar".

Un cuarto mecanismo de privación del conocimiento es la *segmentación vertical.* Frente a la demanda de los sectores populares de acceder a más educación, se van poniendo nuevas barreras para evitar el acceso a nuevas conquistas educativas. El arancelamiento de las universidades o los exámenes de admisión van en este sentido.

Un último dispositivo es la *fuga hacia delante.* Esto es, una vez que los sectores populares acceden a nuevos niveles educativos se propicia un vaciamiento de la "calidad educativa" promoviendo que instituciones de élite o los niveles educativos siguientes sean referenciados como lugares donde hay una educación de verdadera calidad. Si, por ejemplo, el grado universitario se masifica se intenta reducir la calidad del mismo y pasar a los distintos niveles de postgrado la nueva promesa elitista.

En general, todos estos dispositivos –exclusión, fracaso escolar, segmentación horizontal, vertical y fuga hacia adelante– conviven en una dinámica estructural que tiene como objetivos lograr la naturalización del orden, la distribución desigual de ganadores y perdedores –en la carrera educativa unos son analfabetos y otros son doctores–, y la adopción de una cultura jerárquica y disciplinaria.

En su período fundacional el Estado construyó el Sistema Educativo y su propia creación implicó un paso democratizador en la medida en que se constituyó una red de instituciones que incorporaron a los sectores populares a la enseñanza elemental. Los sectores más lúcidos de las burguesías fundacionales –en Argentina y Uruguay ocurren fenómenos similares– reclaman una formación para la ciudadanía que se expresa en una escuela elemental –primaria– laica, gratuita y obligatoria. Este "Estado Docente" confrontó con los intereses ideológicos y educativos de la Iglesia Católica y expandió enormemente la enseñanza elemental. En relación a lo existente, y aún asumiendo los dispositivos de privación

del conocimiento enumerados arriba, la educación pública en el siglo XIX y XX implicó al mismo tiempo procesos de democratización del conocimiento y de promoción de la injusticia educativa y cultural.

Podemos valorar el carácter contradictorio de los Sistemas Educativos desde el momento mismo de su fundación cuando los contrastamos con las políticas educativas neoliberales. Los gobiernos de la denominada Nueva Derecha reconfiguraron completamente el papel del Estado, deshaciéndose de su original compromiso con el derecho a la educación (elemental), y deslegitimaron el concepto de "educación común", propiciando una reconfiguración del sistema educativo, crecientemente desigual y fragmentado. El Estado que promovió esa política educativa estaba ausente a la hora de garantizar derechos pero omnipresente a la hora de definir la política educativa y "alinear" al sistema detrás de su proyecto privatizador, tecnocrático y autoritario.

Como señala Dalila Andrade Oliveira,[231] entre las nuevas funciones que le asignaba el neoliberalismo al sistema educativo pueden enumerarse tres. En primer lugar se le encomendaba la "gestión de la pobreza" en la medida en que debía encargarse de contener a la legión de pobres generada por la propia política económica. Se trataba de reconfigurar el sentido de la acción institucional, ahora orientada a la contención social, lo cual en muchas ocasiones implicó el abandono liso y llano de las funciones pedagógicas. La escuela no era un lugar para aprender sino un lugar para comer, en el mejor de los casos.

Segundo, propiciaba una perversa "gestión del empleo", pues sostenía un discurso que la educación era la llave de la "empleabilidad". Le otorgaba a la educación la llave para resolver el empleo en el marco de una política económica –y de empleo– tendiente a la destrucción de los puestos de trabajo, al deterioro persistente de las condiciones laborales, a la extensión de un verdadero terrorismo estatal que atacaba todos y cada uno de los derechos conquistados por la lucha de generaciones de trabajadores. En otras palabras, la educación era la coartada y la justificación para explicar las razones por las cuales las cifras de desempleo se multiplicaban de modo alarmante. Nada tenía que ver la política económica, fiscal, tributaria. El problema era que la educación no formaba

(231) Andrade Oliveira, Dalila, *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza,* Petrópolis, Vozes, 2000.

sujetos empleables. Esta perversa estrategia discursiva exportaba la crisis del campo de la economía al campo de la educación. También de esto eran culpables los docentes y las instituciones escolares.

Tercero, la "gestión de negocios", lo que suponía ampliar al máximo posible los niveles de privatización de la educación. Desde la tercerización de la limpieza y los comedores, a las formas de contratación flexible y, donde se pudiese, a la liquidación de las regulaciones legales protectoras de los derechos laborales docentes. En este cuadro, el neoliberalismo convocaba a la "corresponsabilidad" de la sociedad con el Estado para la educación. Era un eufemismo para decir que con esa política educativa cada quién debía velar por sus propios intereses, concibiéndose a la educación como una mercancía o, en el caso de quienes fueron privados de los más elementales derechos, de una política focalizada de contenido asistencialista y efectos denigrantes.

De este marasmo debió salir –y está saliendo– la República Bolivariana de Venezuela, revisando todos los dispositivos de desigualdad social y educativa y haciéndolos saltar por el aire. Una parte de la tarea correspondía al Estado, legislando, asignando recursos, promoviendo un nuevo modelo educativo. Y otra parte le cabía a los colectivos docentes, a la sociedad en su conjunto. El Estado Bolivariano, pues, se enfrenta a un complejo trabajo de reconstrucción democrática de la educación pública, hasta 1998 orientada por valores clasistas, sexistas y racistas que consagraron un modelo profundamente desigual e injusto.

Educación como Derecho Humano y Estado Docente

La democratización del logro está directamente imbricada con la decisión y la eficacia del Estado para asegurar la noción de educación como "derecho humano". La Educación es definida como "derecho humano" en la Ley Orgánica de Educación. Esta definición implica varias dimensiones: la "universalidad" (es para todos); la exigibilidad (reconoce al Estado como garante efectivo); la integralidad (supone la satisfacción de todos los demás derechos, pues es claro que un niño enfermo o con hambre ve vulnerado su derecho a aprender); y la progresividad (pues implica que debe ampliarse y profundizarse el campo de los derechos, tanto por vía del reconocimiento legal como por aquellas medidas de gobierno que efectivizan los derechos).

Estos enunciados tienen (o, más precisamente, se ven obligados a tener, si quieren convertirse en verdaderos) traducciones prácticas. En

primer lugar, es imprescindible asegurar el compromiso del Estado con la provisión presupuestaria que asegure los recursos necesarios. En segundo lugar, además de la necesaria presencia presupuestaria, el Estado –concebido desde la política y la propia LOE como Estado docente– debe asumir un papel que combinará disposiciones, regulaciones, una intensa acción cultural y pedagógica para ir transformando el campo de la educación. Un Estado –cuyos responsables institucionales son los respectivos Ministerios del Poder Popular para la Educación y para la Educación Universitaria– que debe propiciar la transformación de sus propias instituciones (desde los ministerios hacia abajo) adecuándolas a los requerimientos de un nuevo modelo cultural, social, político y educativo.

Pero por otro lado es preciso tener en cuenta las implicancias del concepto de "corresponsabilidad", presente en la redacción de múltiples instrumentos legales.[232] Su uso debe leerse como la necesidad de lograr un compromiso colectivo para la efectivización de los derechos. Esto involucra a muchos actores de la sociedad en la satisfacción de las necesidades humanas pues el Estado por sí mismo, de modo exclusivo, no puede de ningún modo garantizar una educación liberadora: es indispensable el concurso activo de docentes, comunidades, organizaciones culturales, sociales y políticas que pongan en marcha los procesos de democratización del logro. Los recursos y regulaciones estatales son necesarios pero no suficientes.

El Estado asumió desde el principio una activa intervención en materia de garantías. Un elemento de este proceso fue la creación de las Misiones Educativas que cumplieron el papel asegurar la incorporación de los sectores populares antes excluidos de las escuelas tradicionales en las nuevas instituciones. Un segundo objetivo tuvo que ver con interpelar a las instituciones bolivarianas para que avanzaran en la creación de una propuesta pedagógica liberadora.

Podemos, en relación a este eje, señalar los avances y también los antagonismos, contradicciones e invenciones que signaron esta vertiginosa dinámica transformadora.

En primer lugar, se registró un indudable incremento en el compromiso del estado nacional con la educación como derecho. El notable incremento

(232) El término "corresponsabilidad" en esta política tiene un sentido y consecuencias antagónicas al que le imprimieron las políticas neoliberal conservadoras. El punto es interesante porque revela el modo en que las palabras encierran una disputa de sentido.

presupuestario en los años sucesivos del gobierno de Chávez, los datos incontestables de la expansión cuantitativa, la creación de nuevas instituciones educativas e incluso la invención de las Misiones constituyeron fundamentales aportes al objetivo redistributivo del que hablamos.

En este proceso los docentes –de manera colectiva e individual– fueron asumiendo la necesidad de reformular la educación hasta entonces aceptada y reproducida. Se fue tomando conciencia del papel fundamental de cada enseñante y de cada institución escolar como parte de los dispositivos que pueden y deben garantizar el derecho a la educación. Se va construyendo así otra respuesta desde ese colectivo ocupacional, que en general fue históricamente uno de los factores de la exclusión educativa. Y su capacidad de incidir los convierte en factor indispensable (aunque no suficiente) para garantizar el derecho a la educación.[233]

Así, una de las batallas culturales fundamentales es por lograr que los docentes, pero también las comunidades y las familias asuman un papel de co-protagonistas en el camino emprendido. Los resultados cuantitativos son contundentes. En 2005 Venezuela fue declarada libre de analfabetismo por la UNESCO, hoy tiene el quinto lugar mundial en matrícula universitaria y exhibe números elevados de incorporación de niños y jóvenes al sistema educativo formal.

Las Misiones hicieron un camino que se fue desplegando con grandes realizaciones y grandes promesas, y lo que se inició como un instrumento reparador de la exclusión educativa va generando –como veremos en los

(233) En el capitalismo, muchos docentes asumieron de modo consciente o inconsciente su papel como verdugos institucionales de millones de niños y jóvenes expulsados de las escuelas bajo la coartada del fracaso escolar. Algunas de sus víctimas elevaron sus voces y dejaron formulado el cargo de acusación. Una experiencia en una escuela popular de la Italia de posguerra es relatada por sus propios protagonistas, los niños excluidos de la educación formal, en un perdurable trabajo titulado "Cartas a una profesora" donde denuncian a los y las docentes que han tenido actitudes segregacionistas con aquellos y aquellas estudiantes que tenían dificultades para aprender. Decían: "Nosotros también notamos que con ellos resulta difícil dar clases. A veces nos entran ganas de sacárnoslos de encima. Pero si los perdemos, la escuela no es una escuela. Es como un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable. Y ustedes –interpelan los jóvenes a los y las docentes– ¿de veras se atreven a jugar ese papel en el mundo? ¿No? Entonces vuelvan a llamarlos, insistan, empiecen todo de nuevo hasta el infinito, a costa de pasar por locos. Mejor pasar por loco que ser instrumento del racismo". En AAVV, "Cartas a una Profesora". Shapire Editor, Colección Mira, Buenos Aires, 1972, pp. 30-31.

apartados próximos– novedades pedagógicas que permiten avanzar en la democratización del conocimiento. Se constituye una suerte de "educación bolivariana" que va logrando nuevas conquistas fuera y dentro del sistema educativo formal "tradicional".

La creación y consolidación de un nuevo modelo pedagógico está en curso, y el proceso no puede ser sino complejo y desordenado, como corresponde a un proyecto que se propone cambios sustantivos, no simplemente cosméticos. Ninguna pretensión genuina de cambiar las cosas desde la raíz podrá resolver sus objetivos transformadores en un plazo corto. Esto es así por los obstáculos que se indicaron para todo proceso de transición. En primer término, por la existencia de factores que asumen posiciones antagónicas al proceso de cambio. El caso de gobernaciones opositoras que se niegan a adoptar los lineamientos nacionales de la política educativa o de aquellas universidades que forman docentes y se niegan, por ejemplo, a enseñar la nueva Ley Orgánica de Educación, son evidencias de aquellas fuerzas coaligadas que, representando al viejo orden, ellas dan una batalla frontal contra las mutaciones en marcha.

También las fuerzas propias del cambio son portadoras de contradicciones, que se expresan como supervivencias opresoras en algunas de sus prácticas, relaciones, estructuras e instituciones bajo la órbita del gobierno revolucionario. Hemos visto en el acápite del Ministerio del Poder Popular el ejercicio de la autocrítica donde aparecen reconocimientos de continuidades del modelo de gobierno y gestión heredados de la IV República. Cuenta a favor el hecho de que se haya asumido el análisis y delineado líneas posibles para superar las prácticas burocráticas que allí se enuncian y ese es uno de los elementos fundamentales para una perspectiva esperanzadora.

Finalmente, el ensayo y la creación de instituciones, estructuras, dispositivos como los que vienen impulsándose con el proceso revolucionario dan cuentan de verdaderos hallazgos, pero también con errores o fracasos que es preciso analizar en sus respectivos contextos.[234]

Ahora, más allá de estos obstáculos lo cierto es que los avances en materia de garantías del derecho a la educación son incuestionables. En

(234) Por caso, la interrupción del proyecto de Ciudadanía de Táchira expresa una invención discontinuada, que podemos caracterizar como un error dado su potencial transformador de la vida escolar.

todo caso, de lo que se trata es de pensar, debatir y consolidar los caminos que permitan profundizar este proceso de mayor igualdad educativa.

Si democratizar el acceso constituye un aspecto fundamental de un programa democrático para la educación, es indispensable junto con él procesar cambios sustanciales en el currículo, con todas sus implicancias filosóficas, políticas, epistemológicas y pedagógicas. Veamos las disputas que se vienen procesando en ese camino, a partir del contraste entre la concepción clasista de currículo y la alternativa del socialismo bolivariano, emergente y en construcción.

9.2. Calidad educativa neoliberal versus democratización del currículo y del conocimiento

El conocimiento en el sistema educativo organizado en el capitalismo (y desde la perspectiva de los intereses capitalistas) asume una serie de funciones de imposición cultural, competencia y segregación.

La definición de un currículo con determinados conocimientos reconocidos expresa, desde el punto de vista oficial, unos títulos de la legitimidad epistemológica y pedagógica. Se opera una imposición cultural que resulta de la transmisión de ciertos conocimientos, con determinado enfoque y perspectiva, que incluye una determinada filosofía, cosmovisión, ciertos supuestos pedagógicos. Estas son notas constitutivas del conocimiento legítimo en el marco del antiguo orden social:

a) Hay una escisión entre la ciencia y la vida, tendiéndose a menudo a la enseñanza de contenidos abstractos y separados de las vivencias e intereses de los y las estudiantes (y a menudo de los y las enseñantes). La teoría y la práctica quedan escindidas o, en el mejor de los casos, la segunda se somete y subordina a la primera en una lógica abstracta. En líneas generales los conocimientos producidos en el campo de la ciencia son traducidos al campo pedagógico de manera esquemática y lineal, asumiéndose un relato sobre los procesos y productos desde el cual la ciencia es presentada como consecuencia de una progresión lineal y pacífica. En los hechos, el "progreso" de la ciencia discurre en acaloradas controversias en la comunidad científica en convivencia con presiones y complejidades que no ingresan en el idílico mundo escolar. En las instituciones escolares se transmite una noción de

ciencia pasteurizada y funcionalista cuyos supuestos, conflictivas, presiones y consecuencias son contenidos ausentes en el currículo.

b) Hay una lógica compartimentada entre las disciplinas, tendiéndose a una racionalidad instrumental y especializada que carece de sentido para quienes participan del acto pedagógico.

c) Los supuestos que integran las "materias" o "disciplinas" también se fundan en determinados fundamentos ideológicos que suelen asociarse a la propagación de los valores de egoísmo, de competencia, de justificación del orden social. El hecho de un abordaje naturalizado y acrítico de las ciencias –del que se espera por parte del alumno su mera repetición– consolida una actitud conformista. La enseñanza de la economía según los enfoques de la escuela neoclásica –predominante todavía– es tal vez la expresión más acabada de la orientación ideologista de una ciencia fetichizada, partidista e incapaz de dar cuenta de los procesos de la realidad.

Es claro, pues, que no hay conocimientos neutrales y que su uso está atravesado por definiciones ideológicas (conscientes o no) y cuyo uso tiene efectos ideológicos y culturales más amplios.[235]

Por su parte, esta imposición es reforzada con el dispositivo del examen, que contiene atribuciones y metas simultáneas desde este enfoque capita-

(235) En los primeros años del siglo XX el gran maestro anarquista Francisco Ferrer y Guardia creó la Escuela Moderna, que apuntaba a la formación de personas libres, portadoras de soberanía cognitiva y solidarias con un proyecto colectivo. Un ejemplo del modo en que los valores atraviesan todas las disciplinas, lo da la transcripción de una convocatoria de la Escuela Moderna a un Concurso de Aritmética que debía tener una orientación muy distinta a la tradicional: "Considerando que, de la manera como ha sido comprendido hasta el presente, el estudio de la aritmética es uno de los más poderosos medios de inculcar las falsas ideas del sistema capitalista, que tan pesadamente gravita sobre la sociedad actual; que por él se incita a los alumnos a atribuir al dinero un valor que no debe tener, la Escuela Moderna abre un concurso para la renovación del estudio de la aritmética e invita a que a él concurran los amigos de la enseñanza racional y científica que se ocupan especialmente de matemáticas, para la composición de problemas fáciles, verdaderamente prácticos y en los cuales no se trate de dinero, de ahorro ni de ganancia. Los ejercicios deberán versar sobre la producción agrícola y manufacturera, la buena repartición de las materias primeras y de los objetos fabricados, los medios de comunicación y de transporte de mercancías, el trabajo humano comparado con el mecánico y las ventajas de las máquinas, los trabajos públicos, etc., etc. En una palabra, la Escuela Moderna desea un conjunto de problemas por el que la aritmética resulte lo que debe ser en realidad: la ciencia de la economía social, tomando la palabra 'economía' en su sentido epistemológico de 'buena distribución'". En Ferrer Guardia, Francisco, *La Escuela Moderna,* Fábula, Barcelona, Tusquets, 2002, p. 136.

lista. Primero, condiciona la atención de estudiantes y docentes alrededor del concepto de "respuesta correcta". Esta "respuesta correcta" no es, desde luego, neutral. Afirmar que los conquistadores españoles son portadores de la civilización frente a la barbarie indígena originaria –posición que asumieron a lo largo de casi 200 años de historia los manuales de textos oficiales en nuestros países– se enfoca en este sentido. Esta imposición cultural expresa una violencia simbólica en la medida en que revela una perspectiva sesgada y excluyente con pretensiones de legitimidad científica. Desde luego que propiciar un pensamiento crítico implica la exigencia de incorporar los diversos puntos de vista, elementos objetivados de la realidad y capacidad de análisis propia sobre los fenómenos analizados.

Segundo, el examen puede ser vislumbrado como herramienta de clasificación, de jerarquía y de estímulo de la competencia en un sentido práctico y en un sentido ideológico. Tiene desde luego una función concreta como dispositivo segregacionista (pues los reprobados deben asumir la "culpabilidad" de su inadecuación a los estándares requeridos en las evaluaciones) y también como creador de un sentido común, estructurador de una subjetividad que asume como naturales el control y la competencia en las sociedades humanas.[236]

En suma, esta noción de currículo y sus dispositivos de legitimación tienen una larga historia y, con variantes, sus aspectos estructurales continúan vigentes. Se construye como saber legítimo y excluyente producido por una capa de tecnoexpertos, quienes proponen una traducción dogmática de la ciencia, abstracta, descontextualizada, ideologizada, conservadora, profundamente separada de la vida y excluyente de otras perspectivas, enfoques y saberes. Este currículo es uno de los ejes sustantivos de una educación opresiva y estigmatizante. Su enseñanza se asegura por dispositivos de enorme poder regulador, los cuestionados exámenes que Ferrer

(236) Como señala Ferrer y Guardia sobre esta cuestión del examen en su perspectiva capitalista: "En crudo, somos adversarios impenitentes de los indicados exámenes. En el colegio todo tiene que ser realizado en beneficio del estudiante. Todo acto que no consiga ese fin debe ser rechazado como antitético a la naturaleza de una positiva enseñanza. De los exámenes no se saca nada bueno y recibe, por el contrario, mucho de lo malo el alumno. A más de las enfermedades físicas susodichas, sobre todo las del sistema nervioso y acaso de una muerte temprana, los elementos morales que inicia en la conciencia del niño ese acto inmoral calificado de examen son: la vanidad enloquecedora en los altamente premiados, la envida roedora y la humillación, obstáculos de sanas iniciativas, en los que han claudicado, y en unos y en otros, y en todos, los albores de la mayoría de los sentimientos que forman los matices del egoísmo". En Ferrer Guardia, F*., op. cit.,* p. 125.

Guardia denuncia como modo de promoción del egoísmo. ¿Qué respuestas viene encontrando a este modelo pedagógico la Venezuela bolivariana?

La Alternativa Bolivariana

El proyecto pedagógico emancipador que expresa la política educativa bolivariana tiene directas implicancias en la concepción y desarrollo del currículo. Corresponde indicar aquí algunos de sus rasgos sustanciales. El hecho de que se proponga desde el discurso ministerial nombrar al currículo como "desarrollo curricular" presupone una perspectiva dinámica y participativa de aquellos componentes y relaciones del acto educativo.

Esa definición expresa una profunda subversión del concepto autoritario y tecnocrático de currículo, promotor de un conocimiento exógeno, opresivo, impertinente, vivido por los sujetos del sistema educativa como un yugo de sujeción cognitiva. El currículo concebido desde la perspectiva tradicional –en su versión liberal o neoliberal-conservadora– tiene unos mismos efectos enajenantes. Para los docentes, porque dice lo que los docentes deben saber, deben hacer, deben pensar e incluso deben sentir.[237] Para los estudiantes, porque ignoran sus necesidades e intereses y operan como un chantaje cognitivo cuya principal herramienta es la calificación, vía regia para la legitimación del "fracaso escolar".

Si un primer eje tiene que ver con los modos de construcción y de participación del currículo, un segundo aspecto sustantivo hace a los contenidos o saberes que integran el "conocimiento legítimo" en las instituciones escolares. La propuesta de "diálogo de saberes" constituye una total transformación del paradigma históricamente dominante de currículo y al mismo tiempo entraña riesgos. Uno de ellos es lograr el equilibrio entre los distintos modos de conocimiento validados, reconocidos, puestos

(237) La concepción tecnocrática de aprendizaje asume como verdadera la siguiente secuencia: el docente debe utilizar ciertos procedimientos técnicos de manera que los alumnos aprendan ciertos contenidos. La aplicación correcta de dichos procedimientos resulta infalible para lograr resultados. Si estos no son los esperados, el problema estará en una presunta incapacidad del estudiante. El hecho de que la relación pedagógica sea mucho más que una técnica procedimental e involucre una enorme cantidad de factores también supone que el docente asume un modo de sentir: la responsabilización del alumno por su fracaso. Cuando un docente tiene así una actitud tecnocrática, frente a situaciones que trascienden la dimensión instrumental de la enseñanza aprendizaje, el docente tecnocrático aplica la única herramienta que tiene a mano: el prejuicio, la sanción, la exclusión. Y en estos actos hay un modo de procesar los afectos o, cuanto menos, el vínculo.

a jugar en el acto pedagógico –desde los ancestrales a los científicos, de los interdisciplinarios o "indisciplinarios" a los disciplinarios, etc.–.

Un tercer elemento hace al "cómo" se construye este diálogo entre saberes y es el complemento de los puntos previos: la multiplicidad de saberes legítimos responden a procesos, a productos y a actores (individuales y colectivos) que obligan a una dinámica de construcción curricular que contemple el modo de esa convergencia y esa construcción. El caso de los Espacios Permanentes y de las Redes Socioculturales (con sus múltiples redes vinculares hacia la comunidad y sus múltiples actores que se pasan a convertir en educadores) expresa este ensayo de poner en comunicación y fértil imbricación a la multiplicidad de modos, procesos y productos simbólicos y materiales. En los Espacios se articulan conocimientos y saberes que expresan renovadas formas de producir, distribuir y apropiarse de los conocimientos validados socialmente y promovidos por la política educativa. Este camino enteramente novedoso está plagado de amenazas y riesgos, pero también de oportunidades y potencialidades transformadoras y liberadoras. Volveremos sobre estas cuestiones en la sección próxima,[238] donde el análisis del currículo se imbricará con los nuevos elementos del trabajo docente en Venezuela.

9.3. Enajenación y sometimiento o soberanía y democracia laboral para el trabajo de enseñar

El docente, como colectivo ocupacional, ha sido interpelado desde los orígenes del sistema educativo en un doble carácter: como apóstol (pues venía a resolver una "misión civilizatoria") y como funcionario público. Ambas identidades convergían en la exigencia de una actitud de sometimiento a los designios de la autoridad.[239]

(238) En efecto, la construcción del currículo siempre va íntimamente ligado con el trabajo docente, y mucho más en la Venezuela Bolivariana, donde se concibe al docente como co-autor de un currículo socialmente pertinente y contextualizado.

(239) Distintos autores hicieron agudos análisis sobre el trabajo docente, su naturaleza enajenada y las resistencias de los enseñantes para otorgar sentido a su trabajo pedagógico. Apple, M., *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación,* Madrid, Paidós, 1989. También puede leerse en este sentido Andrade Oliveira, Dalila, *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza,* Petrópolis, Vozes, 2000. Este constituye uno entre otros trabajos que alimentan la tradición crítica en educación.

Otra marca importante de este modelo de trabajo docente es su carácter enajenado. Quienes defienden este modelo pedagógico asumen que la educación tiene como fin el aprendizaje de los conocimientos elaborados por expertos –saberes por tanto no sujetos a opinión–. Esta definición interpela a los docentes como meros aplicadores de un paquete pedagógico exógeno que impide control alguno sobre los fines y los medios de su práctica.

Un rasgo histórico ha sido el sesgo individualista del puesto de trabajo. Curiosamente, conviven en una misma institución y el proceso pedagógico es desenvuelto de manera escindida como colectivo y fragmentado al mismo tiempo. Pero el "sentido común magisterial" difundido desde múltiples ámbitos formadores (formadores en la ocupación docente y formadores de sentido) propicia una subjetividad individualista del docente. La vieja sentencia "cada maestrito con su librito" da cuenta del sesgo atomizado de la labor del docente. Desde sus orígenes los estados nacionales expresaron –acompañando al discurso apostólico y funcionarial oficial– una actitud de desconfianza hacia los maestros y profesores. De esa desconfianza surgieron diversos dispositivos de regulación y control de la práctica docente: el currículo oficial con sus programas, el inspector, los libros de texto.

El neoliberalismo, a su vez, promovió una exacerbación del sometimiento del docente a la lógica de la experticia e hizo un culto de la perspectiva individualista y competitiva.

En ese sentido el neoliberalismo dio una vuelta de tuerca a los antiguos dispositivos de gobierno, articulando otros mecanismos que propiciaron la generalización de la competencia y la creciente sujeción a la noción de "calidad educativa" experto-dependiente.

En efecto, a partir de sus supuestos filosóficos basados en el egoísmo, la competencia y la desigualdad, el proyecto político educativo mercantilista intenta generar reglas que regulen el trabajo docente a partir de creciente competencia entre colegas bajo la lógica de la amenaza y el castigo (por supuesto, complementado con la promesa del premio a los mejores, contrapartida de los peores en el marco de unas relaciones sociales basadas en la competencia).

Otro elemento de este modelo educativo es la sensación permanente de urgencia, el vértigo, el cortoplacismo y un conservadurismo productos de la ausencia de tiempos y recursos para reflexionar sobre la práctica.

La urgencia se instala a partir de una combinación de clases con un número creciente de estudiantes y la presión por una sumatoria de tareas burocráticas o extracurriculares combinada con la coacción a favor de una "formación permanente" (como parte de un mercado de postítulos sin importar su relevancia y pertinencia para la práctica).

El cortoplacismo responde a la convergencia de distintos factores. La exigencia de los resultados de los exámenes es un proyecto pedagógico sin otro sentido que su adecuada ejecución. Para el docente que se inscribe en la lógica de la "calidad educativa neoliberal" su horizonte es desarrollar las técnicas adecuadas para que sus alumnos aprueben los exámenes. No hay posibilidad de "largo plazo" porque la noción de aplicador de un paquete pedagógico convierte al docente en un trabajador estandarizado que se desplaza en una suerte de presente perpetuo.

El conservadurismo es una consecuencia esperable de dos fenómenos confluyentes: la creciente presión sobre las condiciones de trabajo y la exigencia de resultados y la introducción del miedo a partir de los nuevos dispositivos de regulación y control de la educación como ocurre con los mecanismos de evaluación de los docentes. Estos fenómenos cristalizan un estado de intensificación, precarización y enajenación del trabajo de enseñar. El esquema es perfectamente funcional a la noción de "calidad educativa" que expresa el currículo capitalista y, más agudamente, el conocimiento y sus reglas reconfiguradas según los patrones del neoliberalismo.

La formación permanente en este contexto implica procesos contradictorios de descualificación del trabajo y recualificación (por ejemplo, en la obligación de apropiarse de ciertos contenidos o técnicas) de modo que sean más eficaces ejecutores de la educación en los términos que propone el esquema neoliberal-conservador.

Recapitulando: hay exigencia de sometimiento a la autoridad política y experta; enajenación de su proceso de trabajo, individualismo y competencia, cortoplacismo y conservadurismo, precarización laboral e intensificación del trabajo.

La evaluación docente es la piedra de toque que está profundizando este proceso, y el caso chileno –que está profundamente cuestionado por el movimiento popular– es la expresión más avanzada de este modelo. Cabe detenernos ahora en el contraste entre dos modelos de trabajo docente contrapuestos y, con ello, dos modelos de evaluación docente. Nos

anticipamos a señalar que Venezuela, y especialmente el estado Aragua, ha dado pasos significativos en la construcción de un nuevo modelo de docente y de evaluación docente.

Evaluación Docente, dos modelos contrapuestos

Analizaremos sucintamente la oposición entre el docente reflexivo y el docente enajenado. Para ello recurriremos al aporte de la pedagoga Susana Celman[240] en el marco del IX Seminario de la Red de Estudios de Trabajo Docente (RED ESTRADO).

Una perspectiva emancipadora –como la que nos propone la política educativa bolivariana– concibe al docente como Sujeto: sujeto social, sujeto cultural, sujeto capaz de conocimiento y reflexión sobre su trabajo. Un sujeto capaz de interpretar a otros e interpretarse, que aprende en y de sus propias acciones, que construye su práctica a partir de una lectura crítica de "su" realidad.

La perspectiva neoliberal profundiza la noción de docente como objeto. En términos de Susana Celman:

> Cuando sobre este sujeto se opera desde afuera o desde arriba con intenciones evaluativas, cuando solo se lo mira desde estándares generales y abstractos, cuando se lo saca de su espacio social y cultural como si se lo extrajera con un sacabocado, cuando se congela su historia o solo se la codifica en sistemas binarios, cuando se lo valora a través de un sistema de items que por presencia o ausencia agregan o quitan un punto más en el ranking de las competencias, cuando se ata el salario al rendimiento de los alumnos en las pruebas estandardizadas, entonces… ya no es un sujeto… es un objeto de la evaluación.[241]

Frente a esta perspectiva, Celman reivindica la idea del trabajo docente como un oficio, que tiene algo del orden de lo artesanal. Así, "el docente artesano decide, opta, crea, define, interpreta, toma decisiones, revé, nombra o silencia, propone, piensa y hace y rehace su oficio".[242]

---

(240) Celman, Susana. "Evaluación del trabajo docente: inversiones que cambian sentidos". IX Seminario de la RED ESTRADO, Santiago de Chile, 18 al 20 de julio de 2012.
(241) Celman, Susana, diapositiva nº 6.
(242) *Ibídem,* diapositiva nº 7.

Su trabajo es, agregamos, una combinación en proporciones siempre variables entre "ciencia", "arte" y "política"; una combinación compleja fundada en supuestos filosóficos: la práctica pedagógica se basa en una determinada visión del mundo, en valores y en metas que le dan sentido al quehacer de los y las enseñantes. Tiene móviles, asume formas, reclama métodos, actitudes, ciertos vínculos y conocimientos, procesos, tiene resultados.

Una de las metas de la educación es preservar, distribuir, recrear el acervo cultural de la humanidad. Claro que este acervo no es neutro: contiene contradicciones entre concepciones, procesos y productos culturales y por eso es tan delicada la tarea docente entendida desde el punto de vista de la socialización en la cultura heredada en cada momento histórico.

El quehacer docente reconoce normas y tradiciones. Ambas fuentes de referencia de los docentes constituyen también territorios de lucha. En una perspectiva emancipadora, de lo que se trata es de reconocer el quehacer de otros que lo antecedieron o que conviven con el docente a partir de cuyas orientaciones el docente reconoce unos principios para la acción, desde los cuales el docente puede partir, en los cuales puede sostener su praxis (entendida como práctica reflexiva). Ahora bien, este docente artesano del que nos habla Susana Celman actúa a partir de las circunstancias en las que le toca vivir, no puede simplemente recurrir –por caso– a la lectura de la obra de Simón Rodríguez para encontrar las respuestas que surgen de su práctica. Él está obligado –si quiere ser un "profesional de la educación"– a interrogarse, a elegir, a recrear su oficio. El docente artesano asume el ejercicio de una cierta soberanía pedagógica.

Si el docente artesano trabaja de este modo, la idea de evaluación expresa un momento de esta construcción de la soberanía: "...la evaluación se propone conocer. Comprender y si es posible, colaborar para transparentar estos sentidos, ponerlos en común, discutirlos, argumentarlos, intentar dilucidar por qué y para qué se realizan".[243]

Es decir que la evaluación se piensa como un aspecto del proceso de trabajo –soberano, creativo, argumentado– que permite una práctica reflexiva. Evaluar es, aquí, conocer qué, por qué y para qué hacen lo que hacen los docentes. Esta definición nos conduce a preguntarnos (a preguntarles) cómo se proponen su proceso de trabajo, cómo arman

(243) *Ibídem,* diapositiva nº 9.

y conciben sus diseños o planificaciones, cómo conciben a los otros, destinatarios o coautores de su oficio de enseñar, "cómo construyen con ellos su espacio de libertad".[244]

El proyecto educativo neoliberal-conservador que se oculta tras la consigna de "calidad educativa" entraña una concepción radicalmente diversa de trabajo docente, y de gobierno de dicho trabajo.

Del docente "artesano" al "docente empleado", y de la soberanía a la enajenación, el proyecto educativo en el capitalismo tiene directas implicancias en la organización, regulación y gobierno del proceso de trabajo en la medida en que se establecen a-priori,

> (...) tareas, métodos, sistemas de organización, organigramas de flujo, roles a cumplir, plazos y metas a lograr, reglas para la organización del tiempo y del espacio. Se instala un sentido de ajenidad, de automatismo, de secuenciación mecánica en la tarea. Los rituales ocupan el lugar de las preguntas, las hipótesis, los proyectos.[245]

Esta concepción de trabajo docente supone otro modelo evaluativo. Este dispositivo debe asegurar el control y certificación del cumplimiento de los estándares, la verificación "de la eficiencia y la eficacia del uso del espacio y el tiempo escolar" y "que no interrogue sobre la legitimidad de lo legal sino que se ocupe de incentivar su cumplimiento".[246]

Este modelo incentiva la competencia entre docentes, entre estudiantes y entre instituciones. Y sus fundamentos no deben ser debatidos ni cuestionados, simplemente aceptados e implementados. La vía del control es la acreditación, y acaso el modelo chileno es el más avanzado en esta concepción enajenada y competitiva. Esta lógica fractura un proceso que es colectivo (pues cada institución es un proyecto pedagógico integral) apuntando a la medición individual de resultados y estimulando la comparación y medición entre colegas.

De estos dos modelos contrapuestos de política educativa, de trabajo docente y de relación pedagógica se desprenden mecanismos opuestos (en el sentido, en la forma, en el contenido y en los efectos)

---

(244) *Ibídem,* diapositiva nº 14.
(245) *Ibídem,* diapositiva nº 10.
(246) *Ibídem,* diapositiva nº 14.

de evaluación. Una evaluación emancipadora reclama al menos tres requisitos complementarios:

> a) Evaluación dentro de los Proyectos institucionales (SITUACIONALIDAD y participación en la construcción del SENTIDO); b) Evaluación por equipos o grupos de pertenencia institucional (COLEGIALIDAD DEL TRABAJO); y c) Evaluación en función de políticas públicas, donde se tengan en cuenta aspectos macro y micro. INCORPORACIÓN de lo POLÍTICO.[247]

Contrastamos aquí, "blanco sobre negro" dos modelos de trabajo docente que expresan sendos modelos ético-políticos, filosóficos, históricos, culturales, político-educativos y pedagógicos.

Pero no se trata meramente de modelos ideales sino de búsquedas, políticas, medidas de gobierno, prácticas que se impulsan desde determinados puntos de vista. Son objeto de ocupación y preocupación de proyectos antagónicos. De un lado, aquellos que promueven la explotación económica, la dominación política y la hegemonía cultural.

El trabajo y formación docente para la educación bolivariana

En el polo antagónico a la propuesta neoliberal, se inscriben los esfuerzos emancipadores que tienen una larga tradición en la historia de las luchas de los pueblos y que hoy se expresan en los esfuerzos de la Venezuela bolivariana.

Varias son las modificaciones que vienen como consecuencia del proyecto político general –orientado a la construcción del Socialismo del Siglo Xxi– y su política educativa en materia de reformulación del trabajo docente.

En primer lugar, asistimos por primera vez a una política que propicia y genera condiciones para la "autonomía profesional relativa".[248] En nuestro

---

(247) *Ibídem,* diapositiva nº 20.

(248) Alertamos acerca del hecho de que la noción de "profesión" o "autonomía profesional" ha sido, históricamente, el esfuerzo de determinadas ocupaciones para establecer un poder propio en la definición de su campo de acción, sus modos de gobierno, las reglas de funcionamiento del campo, etc. El caso paradigmático es el de la medicina, que apunta a configurar un muro entre el campo profesional, la intervención del Estado y también la de la sociedad. En otras palabras, las profesiones han sido esfuerzos colectivos de determinadas categorías

caso, la política educativa bolivariana aspira a construir un equilibrio entre el derecho de los trabajadores de la educación a ejercer el control sobre los fines y los medios de su proceso de trabajo y la obligación de promover una práctica pedagógica en línea con los objetivos emancipadores de la educación en particular y la política en general. La formación de hombres y mujeres libres, "completos", sujetos de derecho, gobernantes, productores reclama un docente que al mismo tiempo que asume un papel protagónico en la construcción de su proceso de trabajo, se integra como parte de un colectivo que sostiene un proyecto pedagógico congruente con un modelo de sociedad y de ser humano comprometidos con el socialismo bolivariano. Esto, que es relativamente fácil de formular, es muy complejo de implementar.

Segundo, lejos de la noción del docente como aplicador de un paquete pedagógico elaborado por una capa de expertos se propicia la activa participación del docente como constructor –no exclusivo ni excluyente– del currículo en diálogo con otros actores afectados por las decisiones pedagógicas. La idea que manifiesta de "didáctica investigativa" contiene una idea muy potente del docente como un productor del conocimiento, lo cual deriva en nuevas relaciones entre teoría y práctica así como entre docencia e investigación.

Tercero, la exigencia de un currículo para la vida (y desde la vida) supone la superación en el campo pedagógico de la división social y cognitiva del trabajo, propiciando una organización de la tarea pedagógica que estructura la interdisciplina (a partir de la disciplina)[249] o, en términos algo

---

ocupacionales de convencer al resto de la sociedad de que la particularidad de su función, su jerga especializada, la imposibilidad de su comprensión por parte de legos la hacía portadora de una serie de dignidades y privilegios en la gestión y gobierno del campo ocupacional. El punto es complejo en la medida en que se debe encontrar un equilibrio entre las atribuciones de quienes desarrollan determinada actividad laboral –que cumple una función social siempre valiosa– y la imprescindible participación protagónica de los y las afectadas por las decisiones que toma el "campo profesional". El caso de la educación es particularmente significativo. Curiosamente, la denominación "profesional" ha sido una verdadera arma de lucha. En las reformas neoliberales, los gobiernos mercantilistas utilizaron el término "docente profesional" para denunciar la obsolescencia del colectivo docente, su resistencia al cambio, su ineficacia para someterse a los cánones de la "calidad educativa" tal y como la tecno-burocracia la definía (y, en rigor, la sigue definiendo). Desde el lado de los trabajadores de la educación, su definición como "profesionales" ha sido un arma de defensa para obstaculizar las políticas educativas neoliberales que tendieron a procesos contradictorios de descualificación/recualificación, intensificación, precarización y reformulación de los procesos de trabajo.

(249) El desarrollo de la ciencia capitalista ha supuesto una subordinación directa a las exigencias de una mayor productividad, que se plasmó en al menos dos procesos simultáneos. Por un lado, la escisión de la ciencia (como régimen de verdad rigurosa) de la filosofía (como campo de análisis de los fines y el sentido de la acción) y del arte (como lugar de creación de la belleza). Por otro, la tendencia a una creciente especialización

más imprecisos pero sugerentes, la "indisciplina". Si cabe consignar que el desarrollo de las disciplinas individuales fue condición para su progreso –hasta cierto punto y con las connotaciones negativas de una ciencia que en el capitalismo se desplegó de modo escindido e instrumental– la educación debe propiciar el uso crítico del conocimiento científico para leer el mundo y actuar en él, transformándolo. Adviértase que esta definición también reclama un cuidadoso equilibrio pues la interdisciplina se construye a partir de las disciplinas. Conocer métodos y contenidos de cada ciencia pero ahora en diálogo para comprender fenómenos complejos y poder actuar para resolver problemas, satisfacer demandas, construir proyectos.

Cuarto, la noción de educador como parte de unos colectivos diversos e integrados. Es, por un lado, parte del contingente de los educadores que en cuanto tales asumen responsabilidades y tareas específicas en lo investigativo, lo formativo, comunicacional y lo organizacional. A la vez la relación pedagógica se produce en una institución con otros actores –antes que nadie la propia comunidad estudiantil–, con las familias de los educandos y educandas, con las comunidades en las que las instituciones escolares hacen vida. En un plano más mediado pero no por ello menos real, cada escuela es parte de un proyecto de país, de un proyecto de región, y de un proyecto de humanidad. Para cada uno de estos niveles, la educación forma a quienes intervienen en la relación pedagógica.[250]

---

disciplinar. Dicha especialización, al mismo tiempo que permitió un inédito despliegue del nuevo conocimiento producido, le dio un sesgo fragmentado, particularista, enajenado. De gran eficacia práctica, el conocimiento producido y los productores de dicho conocimiento se caracterizan por un alto grado de enajenación y de una inercia irreflexiva encerrada en la lógica de la pequeña quinta disciplinar. El gran desafío de la producción científica y de su introducción en campo pedagógico supone: a) la incorporación de una perspectiva que articule la verdad, la ética y la belleza en los modos de construcción y uso del conocimiento; b) el despliegue de una perspectiva que integre la disciplina y la interdisciplina; c) la difusión, apropiación, y creación de un modelo de conocimiento científico ligado a la vida, desde la vida y para la vida; d) la capacidad de leer y aplicar crítica y bajo valores humanistas a la ciencia y al conocimiento científico.

(250) Excede los límites de este trabajo profundizar en la afirmación en que la realidad siempre es una fuente pedagógica, que enseña de algún modo a los que participan de la acción social. Dicha educación puede tener un carácter difuso o intencional, pero tiene evidentes efectos entre sus enseñantes y sus aprendientes. Para dar un ejemplo ilustrativo: la "educación sexual" ocurre siempre de alguna manera y en algún sentido, generando indudables consecuencias. La negativa de la Iglesia Católica a abordar la temática constituye, sin duda, un modo particular de enseñarla pues la represión y el silencio constituyen un eficaz modo de enseñanza de esta temática. Como, obviamente, la sexualidad es parte de la vida, la negativa a hacerse cargo de la formación en esta materia supone otros modos de formación espontáneos que, condicionados por la represión institucional del silencio, hacen aflorar los más profundos prejuicios que tienen, por su parte, lamentables

Quinto: este modo de construcción curricular impacta fuertemente en la estructura de trabajo docente, en su dinámica, en sus relaciones, en las condiciones necesarias para su impulso. El modelo en curso implica una participación efectiva.

Veamos cómo ocurre este proceso en la perspectiva de docentes del estado de Aragua que entrevistamos en febrero de 2011. Estos docentes entrevistados dan cuenta de un cúmulo de transformaciones que suponen rupturas, conquistas, desaprendizajes y reaprendizajes. Uno de los enseñantes nos habla de la superación de la fragmentación y de los obstáculos subjetivos para que esto ocurra.

En primer lugar la fragmentación entre disciplinas, entre distintos objetos de conocimiento. Los docentes lo dicen –autocríticamente– en estos términos:

> Para nosotros todavía la disciplina sigue siendo una necesidad de cambio en cuanto a cómo abordarla. Porque todavía somos docentes que pensamos que el autoritarismo es lo que debe prevalecer (...) Eso entra en contradicción con todo el modelo pedagógico.[251]

Un elemento para la reforma sustancial del proceso de trabajo docente que debía encararse era el de asegurar tiempos institucionales para el ejercicio de la investigación y para sostener ámbitos de construcción colectiva de conocimientos, de planificación, de formación. El camino fue largo, y se trató de un proceso de interjuego entre la institución escolar y los ámbitos de gobierno, ahora facilitado por la nueva legislación,

> (...) porque fíjate tú que ahora los cambios son tan... tan avasallantes... esto ha sido de abajo hacia arriba, y dialéctico, también de la estructura regional hacia abajo, ha sido bien dialéctica la cosa... Pero desde abajo, es de donde más rápido se ven los cambios. Entonces, estructuralmente hablando, el Ministerio de Educación todavía debe crear las estructuras para que el docente entienda la necesidad, bueno... y la Ley Orgánica de Educación ahorita lo contempla, ya lo va contemplando. Hay una

---

consecuencias prácticas. No abundaremos sobre los casos de abuso sexual o pedofilia denunciados contra numerosos docentes religiosos de escuelas confesionales; ni sobre embarazos adolescentes producto de la ignorancia; la estigmatización o la autorrepresión de una actividad inherente a la vida individual y social.
(251) Entrevista Individual a Directivo.

> contratación colectiva que habla de horas para la investigación, que habla de horas para la reunión, porque venimos de un sistema educativo donde no se le permite al docente reunirse, era sólo dar clase, es el sistema educativo para dar clase... ¿cómo que me reúno para planificar? ¿dónde está el tiempo para la planificación? ¿dónde está el tiempo para hablar del estudiante que es el centro, debe ser el centro, de la institución? Este tiempo no existía, nosotros tuvimos que crearlo. ¿Cómo? Convenciendo a nuestros representantes, porque la estructura constituida no lo da. ¡Ahh! Pero nosotros entonces tuvimos que camuflajear la estructura, tuvimos que crear esos espacios... y bueno, hablando con nuestros representantes les dijimos: "mira, estamos haciendo esto".[252]

En la reconstrucción histórica del proceso, se señala que, en el caso de muchas instituciones escolares, el estímulo inicial provino desde el propio Ministerio:

> Desde el año 2004 nos llaman para que seamos un Liceo piloto Bolivariano, fue motivado a un avance que se da a nivel del área de las ciencias sociales, que es el área que me corresponde, donde hay contenidos pero que se manejaban de la historia, de la geografía, que habían afinidad... Desde el Pedagógico ya veníamos manejando la escuela de la geohistoria, a través del profesor Armando Rojas y otros que han trabajado en ese aspecto, y bueno fueron los avances inmediatos que hubieron allí, creemos que a través de eso nos nombramos como Liceo Bolivariano y tuvimos que... nos mandaron a romper los programas... Eso fue el primer sacudón... ¿cómo es eso?, ¿qué vamos a dar? Así es como se comienza, pues, uno comienza a mirar a los lados, mirar el entorno, a conocer el espacio habitacional de los estudiantes, comienza todo un proceso de indagación de contexto, en el contexto educativo, social, económico, político, cultural, pedagógico, todos los ámbitos que puede cubrir la comunidad... y es cuando se empiezan a caracterizar los diferentes espacios. Eso trajo consigo un primer avance, un proyecto, que sencillamente era conocer la comunidad.[253]

Las instituciones estaban atravesadas por una realidad de fragmentaciones, entre disciplinas, entre docentes y estudiantes, entre teoría y práctica... El tiempo se vivía también como un tiempo fragmentado entre el aprendizaje y el disfrute, la recreación:

---

(252) *Ídem.*
(253) Entrevista colectiva a docentes de Liceo.

> Sí, también, fíjate, nosotros trabajábamos con el tiempo fragmentado, de los noventa minutos con diez minutos de receso (...) y decíamos que el niño que ingresa al Liceo viene de una escuela que le da media hora de receso, de un docente que le trabaja todas las áreas... Pero ahora viene al liceo que ha sufrido los mayores embates de la fragmentación. Entonces, si nosotros queremos darle continuidad al proceso de formación sin trauma, sin mucho trauma nosotros tenemos que empezar a ver algo... y por allí nosotros fuimos comenzando a visualizar la necesidad de integrar las áreas para que el niño que venía de sexto grado al primer año tuviera incluso menos docentes... porque veía a once, porque veía once asignaturas. Y cada docente con una forma particular de ser, con una exigencia particular porque tampoco la escuela tenía un rumbo único, sino que tenía pedacitos de rumbo definidos por cada individuo. Entonces cómo no vamos a tener un país disociado... individualista, si es que formábamos a un individuo bajo ese esquema. Entonces allí comenzamos a ver que teníamos que integrarnos y comenzamos a proponer qué tal si nosotros podemos integrar las asignaturas en áreas... Y cómo podemos hacer... Y fueron creándose espacios de debate, de construcción y echamos a andar...[254]

La idea promovida desde el Ministerio de romper con esa lógica de programas preestablecidos abrió cauce a una nueva forma de planificación: la planificación por proyecto.

Pero este camino fue gradual, comenzando a unificarse disciplinas emparentadas en áreas; luego avanzando por año y finalmente como proyecto institucional. El punto de partida de la planificación es el diagnóstico de la situación de los muchachos que integran el curso. Hubo resistencias al cambio. Las transformaciones que se planteaban eran muy profundas, y requerían una gran disposición a modificar las propias prácticas. Vemos cómo lo relata uno de los testimonios:

> (...) es decir, la relación con la comunidad, las formas de planificar, el proceso de lo que significa el diagnóstico permanente, y cómo es que tú decías, ¿cómo haces con eso en el aula de clase? Fíjate que nosotros venimos entonces de tener un docente para cada asignatura o disciplina, ahora hablamos de un docente integral, ahora hablamos de un docente de ciencias naturales pero estamos trabajando duro para que él entienda dónde está la integralidad, porque eso ha generado comentarios, ideas,

(254) *Ídem.*

de que no estamos aprendiendo porque es ciencias naturales (...) Fíjate, el mismo docente se niega, hemos llegado al punto de que el mismo docente se niega: es que bueno, es ciencias naturales pero él no da química... el muchacho no está aprendiendo nada porque va para la Universidad y allí le piden química. (...) En ciencias naturales se junta biología, química, todo lo propio de la ciencia natural (...) Entonces es una lucha con el propio docente de los compañeros que, bueno, ahora tenemos la responsabilidad de este trabajo pegadito con el docente, de irlo problematizando, echamos nuestras peleas de vez en cuando, a veces los conflictos se han vuelto realmente difíciles, y cómo manejar el conflicto (...) Es el primer nivel porque luego hablamos de áreas, las áreas deben articularse entre sí... Por eso ahora en una nueva avanzada nosotros decimos teníamos planificaciones por área, pero ahora hemos descubierto que es la planificación del nivel, de primero, de segundo, de tercero, de cuarto y de quinto donde se sientan los docentes de las áreas. Ahora ellos se ven obligados a sentarse, nos vemos obligados a sentarnos a ver cómo, entonces, esta determinada problemática tiene un determinado abordaje desde las ciencias naturales, desde las ciencias sociales, desde educación para el trabajo y desarrollo endógeno –que es un área que ha surgido dentro de lo que es el sistema de educación bolivariano–, educación y trabajo liberador... pero ahora, entonces, hay una necesidad de sentarse juntos para visualizar la realidad desde diferentes perspectivas, porque es el ser integral, es el ser integral... Entonces, fíjate todo lo que hemos vivido, no ha sido sencillo, no ha sido sencillo (…).[255]

Ahora bien, según los testimonios recabados, muchos de los docentes no estaban preparados para eso. Hubo que hacer un verdadero desaprendizaje y reaprendizaje:

(...) porque, bueno, nos formaron para dar clase objetivo por objetivo pero ahora tú tienes que construirlo desde la realidad... y mira que no es fácil... ¿y cómo entonces yo, desde esta realidad, construyo...? ¡Ahh, bueno! Entonces está ahí nuevamente la investigación acción haciendo acto de presencia. Diagnosticando mi realidad, dándoles herramientas a los muchachos para que aprendan a diagnosticar su realidad, creando mecanismos dentro del aula para que el muchacho pueda hablar sobre ese diagnóstico y comenzar a pensar con sentido crítico sobre esta realidad y en función de eso definir qué es lo que yo debo hacer para

(255) Entrevista Individual a Directivo.

iniciar esos procesos de transformación. Pero más aun todavía, para nosotros como docentes cómo, desde la disciplina, a la cual pertenezco y en la cual me formaron, yo la aplico para convertir esa realidad en pedagógica y comprensible para los muchachos y allí estamos (…).[256]

De ese punto de partida se resuelve el proceso de planificación:

Basándose en eso se fueron adaptando contenidos. Posteriormente a eso viene lo que es la constitución de unos proyectos de aprendizaje... hoy día contamos con cinco proyectos de aprendizaje... a su vez sus líneas de investigación que parten del proyecto institucional que es la caracterización de lago, de la Cuenca del lago Las Cacarivas, eso hay un proyecto de primer año, una línea de investigación de Historia y Cultura, segundo año proyecto en Comunicación, tercero en Salud Integral, cuarto es Ambiente y Reciclaje y quinto año es un museo Arqueológico.[257]

En esta misma dirección que se propone superar las múltiples fragmentaciones surge la noción de "transdisciplina". Este concepto se liga a las características de un currículo que integra el saber pensar, el saber decir, el saber sentir y el saber hacer:

(...) formados fuimos todos en disciplinas (...) Nos dimos a la tarea de crear la interdisciplina, que es en lo que estamos ahorita... pero dentro de ese proceso interdisciplinario nos ha tocado asumir transdisciplina. ¿Por qué? Porque nos ha tocado aprender cosas y desarrollar roles distintos a los que... a los propios que desarrollamos aquí... La profesora X ha desarrollado capacidades a nivel de la costura. La profesora Y, a nivel de lo que es la dulcería. A todos nos ha tocado asumir roles distintos a los de nuestra propia cotidianeidad... y eso es una condición transdisciplinaria que ronda toda nuestra relación propia, hasta laboral, como consecuencia natural de dar respuesta a la necesidad institucional y pedagógica de nuestros estudiantes.[258]

Se desarrolla en este contexto pedagógico un nuevo concepto de Planificación. El currículo se construye desde los diagnósticos, a partir de las necesidades e intereses de los jóvenes en diálogo con los docentes, entre los docentes, y entre la comunidad educativa y la comunidad.

(256) *Ídem.*
(257) Entrevista colectiva a docentes de Liceo.
(258) *Ídem.*

El camino no es fácil, pues cada avance registra su comprensible contrapartida de resistencias, oposiciones, dificultades, incertidumbres, interrogantes:

> Antes, la planificación que hacíamos el año pasado, la podíamos repetir este año... Pero ahora no, ahora tenemos que estar trabajando todos los días en función del trabajo, las actividades que se planifican, nos tenemos que encontrar todo el tiempo en un espacio... Porque no es que estamos encerrados, aislados del mundo, donde yo doy mi matemática y no sé lo que está dando la profesora de química, de física o de biología, sino que tenemos que coordinar, encontrarnos en un espacio para poder hacer las actividades. Eso ha sido muy enriquecedor en ese aspecto. Y los estudiantes lo han entendido. Quizás la resistencia está más por parte de los representantes... que pareciera ser que como no tengo patrón... es decir... pareciera que primero la resistencia estuvo en nosotros como docentes... después se encuentra ahora más que todo en representantes que están pensando que el estudiante que sale de aquí no puede entrar en la Universidad, o va a ir con deficiencias en la parte de la matemática, la física... pero los muchachos sí... tal vez porque ellos tienen menos ataduras pueden rápidamente adaptarse a ese tipo de esquemas... La resistencia está más de parte de uno como docente y de los representantes.[259]

Esta planificación incluye la participación de los estudiantes, según nos relatan los docentes de uno de los Liceos. En primer lugar, porque no hay planificación sin diagnóstico del grupo de educandos, de sus características como colectivo y de sus características individuales:

> (...) los estudiantes participan, directamente. Bueno, se hace un proceso de diagnóstico, ellos participan allí, nosotros organizamos y se generan cosas, se consultan ciertas actividades, se promueven con ellos mismos las actividades, ellos formulan propuestas. Entonces las propuestas de ellos nosotros las transformamos en actividades por mes... que haya vinculación, claro. Si no nosotros hacemos las cosas a espaldas de ellos y son ellos quienes concretan... no es así. No solamente la concreción institucional, sino también el impacto en la comunidad.[260]

---

(259) *Ídem.*
(260) *Ídem.*

Se analizan los efectos de este modo de organización del trabajo, y aparecen algunos elementos bien interesantes. ¿Cuánto y cómo trabajan los y las docentes en este nuevo modelo? Hay aquí procesos de investigación, ámbitos colectivos de diálogo, formas diversas de planificación, exigencias de formación y actualización particulares, nuevos modos de organizar las clases e inéditos dispositivos de evaluación. Frente a algunas hipótesis de que tal forma de trabajo entraña mayor esfuerzo, nos encontramos con una respuesta que, por el contrario, supone que se trabaja menos que antes, o tal vez igual en términos de horas docentes, pero mejor. Escuchemos a los docentes:

> Yo creo que la cantidad de trabajo también ha sido como algo relativo. Porque si bien tenemos un trabajo en el que tenemos que planificar, y tenemos que dedicar de más tiempo... por ejemplo los docentes de ciencias sociales... Anteriormente era tan fragmentado el conocimiento que las ciencias sociales se dividían en historia, geografía, formación ciudadana, historia del arte, etc... Un docente por ejemplo tenía... tú llegabas a tener hasta 30 horas y 15 secciones de 40 estudiantes, casi 600 estudiantes... el docente de sociales se aplicaba una prueba esa semana y tenía 140 pruebas para corregir. Con esa fragmentación había un trabajo muy grande. Al trabajar por área, por ejemplo en las ciencias sociales, se trabaja de manera integral entonces la historia, la geografía, el arte... y la evaluación es un proceso que se lleva en el aula y en las actividades que se hacen fuera del aula también... Entonces ellos van haciendo un registro que se puede ir haciendo incluso con el mismo estudiante en el aula... y eso ha evitado el tener que llevarse el trabajo a la casa para revisarlo; la cantidad de estudiantes que se atiende es menor porque ya no son pequeños bloquecitos de dos horas, sino que es un bloque compacto, atienden una sola sección o dos, entonces le es más fácil el trabajo. Entonces, por un lado, existe ese trabajo que uno debe hacer pero se disminuye en cuanto a eso. Igual nos ha pasado a nosotros con las ciencias naturales... En el esquema anterior nos decían, por ejemplo, que matemática... o por ejemplo castellano que se veía por niveles cantidad de horas diferentes (...) Este sistema entonces nos ha permitido reordenar todo eso de manera que todos tengamos las mismas posibilidades, no es que vamos a dedicarle el mismo número de horas que no sé cómo hicieron para esa compartición, pero ese era un esquema que nos ataba allí.[261]

(262) *Ídem.*

La evaluación de los estudiantes tiene implicancias desde el punto de vista del proceso de trabajo y los aprendizajes que el docente debe lograr:

> (...) claro, es que ahora un docente tiene que describir. Un docente que antes calificaba, veinte, treinta, cuarenta, lo que sea... ahora estamos avanzando hacia la concientización de un docente que tiene que describir los procesos de aprendizaje que está desarrollando el estudiante.[262]

Se da un ejemplo de lo que ocurrió en el área de ciencias naturales:

> Las ciencias naturales, por ejemplo, las evaluaciones de aquí meramente eran pruebas... y le colocábamos al estudiante esa forma de evaluación. Entonces cuando se dijo que la evaluación era un proceso... un proceso de evaluación continuo (...) que no es una nota. Porque hay tantos factores que pueden influir en un estudiante para la hora de una prueba. Una prueba no es un instrumento suficiente ni válido... mide sólo la repetición de algunos conocimientos, no mide capacidades. En ese momento no entendíamos, y nos preguntábamos cómo íbamos a hacer, ¿vamos a cambiar las pruebas?, ¿qué estamos haciendo? Entonces (...) eso era un choque tremendo y era la resistencia mayor que aparecía dentro de los docentes. Muchos docentes que estaban en proceso de jubilación se terminaron yendo porque eran los que más resistían (risas en el grupo).[263]

Esto supone complementariamente una modificación en los tiempos de trabajo y en la organización de las actividades:

> ¡Ajá! El incremento de la hora de clases... ahora trabajamos por bloque de horas (...) de cuatro horas, lo cual le da al docente un poquito de tiempo más en el aula para que pueda planificar mejor sus actividades y pueda describir, con mayor precisión. Y también, apoyándonos en la experiencia de los docentes de preescolar, que son eminentemente descriptivos, cualitativos en su evaluación... y bueno, ellos no evalúan a todos sus estudiantes a la vez... en este período de tiempo, voy a evaluar a fulano, a fulano y a fulano. Yo le voy a hacer sus observaciones.[264]

Luego aparecieron una serie de cuestiones vinculadas a las condiciones de trabajo. Un primer elemento es la cantidad de alumnos por sección:

---

(262) Entrevista Individual a Directivo.
(263) Entrevista colectiva a docentes de Liceo.
(264) Entrevista Individual a Directivo.

> Exactamente... bajo una masa estudiantil de 38 estudiantes por aula que ahorita bajó a 35 (...) Grupos más pequeños, esa es la necesidad que se está creando..., pero por eso te digo que ahí está la parte de lo laboral, esa es otra lucha que viene (...).[265]

La expansión cuantitativa de la matrícula estudiantil pone en problemas al colectivo docente para implementar el nuevo proyecto pedagógico, que es quien sostiene dicho proceso.

> Una cosa a modificar es la cantidad de estudiantes por aula: treinta y cinco... complica el registro de las capacidades (...) El sistema de medición que tiene el Estado es el siguiente: cantidad de estudiantes por aula en cantidades de horas en la institución, cantidades de horas en institución que se lleva al nivel de Estado, y bajo esas cantidades de horas del Estado, es el presupuesto educativo. Entonces, eso, hay que terminar de subvertirlo. Porque donde necesitamos menor cantidad de estudiantes se pueden generar mayor cantidad de secciones y a su vez mayor cantidad de personal docente.

Pregunta: ¿Podría plantearse que la democratización del acceso se montó sobre las espaldas de los docentes? Docente: "Así es".[266]

Los obstáculos y dificultades se exponen con claridad, y también está el reconocimiento de las iniciativas ministeriales. Muchas de las medidas han mejorados las condiciones laborales docentes:

> Bueno, avances hay... y se puede cuantificar como tú lo decías, algunos de ellos referidos a las condiciones. De hecho estamos en un espacio que es una biblioteca con todos los libros que fueron cedidos por parte del Ministerio. A su vez contamos con varios televisores, tenemos actualmente, en redotación un laboratorio de computación. Tenemos un laboratorio clínico móvil que fue dotado por el Ministerio de Educación, tenemos equipos GPS, tenemos equipos tecnológicos de avanzada y todo ha sido con la finalidad de darle una mayor calidad educativa a nuestro estudiantes (...)[267]

Otro factor que se registra como problemático es una brecha que hay entre las nuevas modalidades de trabajo y la estructura contractual por horas.

---

(265) *Ídem.*
(266) Entrevista colectiva a docentes de Liceo.
(267) *Ídem.*

Esto es planteado en varios sentidos. Por un lado, por la existencia de docentes con cargas horarias diferenciadas, lo cual dificulta el trabajo colectivo:

> Otra cosa que ha sido una limitante es el número de horas docentes... se paga por horas docentes. Distinto es en la escuela primaria, que asumió más fácil este proyecto porque todos tenemos la misma cantidad de horas (...) nosotros tenemos un número de horas distinto y entonces... hay profesores aquí que tienen 54 horas semanales y otros que tienen 36 –en horas de clase que duran 40-45 minutos–, otros menos, otros que tienen 12, entonces... Por ejemplo, aquí se está generando siempre una planificación que... bueno, además de la planificación anual, aquí se da una planificación casi a diario... y llega ese docente que sólo trabaja aquí diez o doce horas... esa sería una cosa para que la comunicación llegue a todos los docentes.[268]

La necesidad lleva a reinventar totalmente el "puesto de trabajo" y regularlo de manera consistente con el nuevo modelo pedagógico en curso. Se admiten tres cosas en una de las entrevistas, que abren un interesante campo de debate, investigación e intervención. Primero, que efectivamente existe una contradicción entre la nueva organización del trabajo docente, sus formas y contenidos por un lado, y por el otro la continuidad de las viejas condiciones de contratación. Segundo, que la práctica será la fragua sobre la cual es posible imaginar un nuevo modelo de regulación del trabajo docente. Tercero, que esa respuesta está pendiente de construirse y que, hoy, no existe aún una propuesta superadora:

> Ahora, lo que tú me dices en torno a lo laboral... Sí, allí hay una gran contradicción. Fíjate tú: nosotros tenemos una estructura laboral por horas, y hay reflexiones por allí que yo te las voy a facilitar. Reflexiones producto de esta experiencia que dicen que esto es un trabajo a destajo, si se quiere... Es decir, el docente refleja una estructura laboral capitalista, y hay unos requerimientos de darle una comprensión y un tratamiento distinto a este docente. Yo por ejemplo soy un docente que tengo 54 horas de clase. Esto significa que a horas de 45 minutos, en un horario de sesenta horas, bueno yo... no tengo tiempo de ir al médico... si me descuido, si no pido el permiso... También hay docentes que tienen 36 horas. Es decir, te vas a encontrar una diversidad de horarios de trabajo porque es la concepción del horario a destajo del trabajador: tanto trabajas, tanto te pago. Yo digo, cuando en mi época

(268) *Ídem.*

> nosotros pedimos dignificación del salario, en los procesos antes de la Revolución, no nos dignificaron ningún salario: nos dieron más horas de trabajo. Me dijeron: toma cincuenta y cuatro. ¿Y realmente me están dignificando mi salario? No, me están dando más trabajo. Así que me pagan por mi trabajo. Pero allí no hubo mayor dignificación del salario. Y todavía es una lucha que tenemos que dar con el Ministerio de Educación en este momento para que entienda que han ocurrido cambios, y que laboralmente ahora también hay que establecer cambios. Pero entonces el docente de 36 horas tiene necesidad de trabajar en otro lugar para poder complementar su salario, para poder vivir dignamente. Nosotros tenemos reivindicaciones (...) sociales (...) comprar tu casita, tal vez te otorga créditos, y te lo va descontando (...) Pero de verdad que hay que repensar el proceso de lo laboral a nivel de los cambios que han ocurrido y que están ocurriendo a nivel del Sistema Educativo Venezolano. (...) Y todas estas reflexiones son producto de una práctica, eso nos lo ha dicho la realidad.[269]

En suma, estos testimonios dan cuenta de cuestiones de gran significación en relación al trabajo docente.

El proceso bolivariano está gestando, pues, un nuevo modelo de trabajo docente, nuevas relaciones del docente con la comunidad y con el conocimiento, nuevos requerimientos de planificación y nuevos criterios de evaluación.

Ese nuevo docente en gestación está, por cierto, bien alejado de los cánones de aquél enseñante que imagina la concepción educativa neoliberal-conservadora. Es un docente investigador, un docente colectivo, un docente que debe organizar su trabajo de manera radicalmente distinta para propiciar este modelo educativo endógeno, emancipador, que aporte a la construcción de una nueva sociedad.

Incidencias y necesidades en la formación docente

Los cambios en el modo de construcción curricular y en el proceso de trabajo influyen de lleno en la manera de pensar tanto la formación inicial como el perfeccionamiento, actualización, o el nombre que adquieran los procesos de formación permanente de los educadores.

(269) Entrevista Individual a Directivo.

En efecto, la nueva educación que viene gestándose está reestructurando fuertemente la vida de las instituciones escolares. Un currículo construido democráticamente, la planificación y evaluación colectivas, la relación de teoría y práctica así como entre la educación y la vida; la evaluación concebida como proceso integral, permanente y fundamentalmente pedagógico deben tener como correlato cambios profundos tanto en la formación "de grado" como en las posteriores instancias de perfeccionamiento. Se trata ahora de las necesidades que plantea la práctica pedagógica –esa práctica y esa pedagogía de la que hablamos– las que van marcando las necesidades formativas de los educadores.

La nueva educación en ciernes, pues, requiere de formatos adecuados a esta pedagogía de la vida y para la vida, que parta de las realidades vitales y pedagógicas de las instituciones y comunidades y, finalmente, que haga un fuerte énfasis en el trabajo colectivo y en la articulación de enseñanza e investigación.

Esto está ocurriendo, aunque de modo germinal. Como señalan docentes entrevistados del estado Aragua:

> Tenemos la parte formativa, es decir se determinan las necesidades de formación que los docentes requerimos y organizamos los colectivos de formación. Un espacio en la semana, en el mes para formarnos sobre diversos temas en los cuales considera el colectivo que necesita fortalecer. (...) La formación viene también de acuerdo a la necesidad. Para este año nos llegó un estudiante con problemas visuales y entonces como estamos en este proceso de una formación permanente, que es continua, que no debe detenerse y entonces las situaciones y la necesidad van llevando a la formación. La semana pasada estuvimos en un taller con unas personas especializadas, y ellas incluso están instaladas dentro de la institución y la idea es irnos formando para atender a la situación de ese estudiante o de los estudiantes que tengan, pues este grado de dificultad. Entonces estamos en una continua formación. Es permanente.[270]

La exigencia de una formación ligada a las necesidades de la práctica no supone de ningún modo el abandono de la profundización de cuestiones teóricas, metodológicas, estéticas o éticas sino su pertinencia, relevancia y validez para el creciente mejoramiento de la labor pedagógica.

---

(270) Entrevista colectiva a docentes de Liceo.

Este modo de formarse debe realizarse estrechamente vinculada al quehacer cotidiano del docente, para lo cual se requieren espacios y tiempos institucionales adecuados:

> Los espacios sistemáticos de intercambio deben convertirse en centro de trabajo reflexivo como modo de resolver los problemas educativos que ocurren en contextos educativos particulares profundizando el conocimiento pedagógico a partir de las condiciones concretas de aula. El aprendizaje permanente está dirigido a propiciar la autoformación y la co-formación (formación en colectivo). Es un proceso continuo, reflexivo, permanente sobre el ser, el hacer y el acontecer del docente, su acción pedagógica cotidiana y su impacto transformador asumiendo el centro educativo como espacio para la reflexión, junto con otros miembros del colectivo aprender a reflexionar y a enseñar.[271]

Afirman los docentes entrevistados que el sentido último de esta formación es la autonomía del docente, la construcción de su soberanía cognitiva y con ello la capacidad de mejorar su praxis pedagógica, orientada a la formación de hombres y mujeres libres, ciudadanos participativos, productores gobernantes:

> El proceso de formación permanente se debe entender como un aprendizaje sin fin cuya finalidad es el desarrollo de competencias como actitud crítica a los cambios educativos, proceso de autorreflexión para transformar el quehacer pedagógico, proponer la investigación continua, conocer y practicar las diferentes teorías de aprendizaje, integrar las áreas curriculares en busca de los aprendizajes significativos. Es necesario que en esa autoformación el docente sea capaz de analizar sus propósitos, organizarse, compartir experiencias, consolidar el cooperativismo, la solidaridad, el respeto reivindicando el diálogo de saberes, lo cual permitirá la autonomía del docente y la construcción de su soberanía cognitiva.[272]

La propuesta de formación y autoformación permanente reconoce como punto de partida el análisis de la práctica pedagógica y su modo de organización es autónomo en todos los aspectos: la selección de tópicos a discutir, cómo se organizan, los objetivos específicos y formas

---

(271) Proyecto Educativo Municipal (propuesta), Coordinación Municipal de Palo Negro, Municipio Libertador, Estado de Aragua, marzo 2005, p. 11.
(272) *Ídem.*

de trabajo. Se reivindica aquí la participación de los padres o representantes en esta formación. Uno de los aspectos fundamentales que se propone el modelo pedagógico emancipador es su carácter pertinente, relevante y contextualizado.

Estas nuevas relaciones tienen –como repasamos oportunamente– expresión en la Ley Orgánica de Educación. Su manifestación legal se tradujo en dispositivos –como la evaluación implementada en el estado de Aragua, a partir de la cual se legitiman directivos y docentes–, en procesos de planificación institucional y de aprendizaje que promueven activas participaciones de la comunidad en la vida escolar. Tenemos evidencias de que tanto el Proyecto de Ciudadanía en Táchira como los Patios Productivos en Lara[273] han generado inéditas articulaciones escuela-familia-comunidad.

Ahora nos toca avanzar, aunque más no sea brevemente, con el cuarto eje que nos permita, por un lado, contrastar los modelos antagónicos de gobierno entre la política educativa neoliberal y la bolivariana. Y por otro, observar la emergencia de los nuevos modos de gobierno, y algunas de sus dificultades.

9.4. Gobierno de la Educación: Tecnoburocracia autoritaria o democracia protagónica y participativa

Los modos de gobierno de la educación en el capitalismo han reconocido distintas variantes, más o menos "democráticas" (o, precisando, antidemocráticas).

A los fines de hacer una primera conceptualización asociamos el "gobierno" al ámbito en el que se toman decisiones que afectarán vidas de personas e instituciones y que puede promover distintos grados de participación.

El objetivo de todo gobierno es regular, controlar, asegurar y eventualmente sancionar la conducta de los gobernados y esta dimensión habilita debates sobre la legitimidad y la legalidad en el ejercicio del poder de mandar (y el deber de obedecer).

(273) También en el Estado Lara se implementaron procesos de legitimación de directivos y maestros, es decir, su elección y ratificación mediante el desarrollo de distintos instrumentos y mecanismos.

Un primer punto tiene que ver con el modo en que quienes ejercen el gobierno toman las decisiones. En el capitalismo –en él estamos y de su superación estamos hablando– coexisten estructuralmente dos mundos contradictorios: la esclavitud en las relaciones de producción y –cuanto menos discursivamente– la democracia y la ciudadanía en el plano de la política.

El Estado capitalista debe asegurar la acumulación –basada en la explotación del trabajo– y la legitimidad del orden –que incluye la dominación política y la hegemonía cultural–. Pese a la promesa democrática que el orden capitalista realizó con la creación de los estados nacionales, se registraron en la historia de Occidente –por así decir– una multitud de gobiernos francamente dictatoriales apoyados en la fuerza de las armas.

En algunas regiones y durante largos períodos se vivieron procesos de democracias formales que en términos de la "buena política burguesa y civilizada" suponen la división de poderes y el límite temporal del ejercicio del gobierno. En las democracias capitalistas se organiza una lógica representativa y delegativa, donde los funcionarios estatales –sean del Poder Ejecutivo, Legislativo o Judicial– asumen la marcha de los asuntos oficiales y dirigen el espacio público "fuerte"[274] ocupando las instituciones donde se toman decisiones que importan.

El proceso bolivariano está proponiendo la superación de las relaciones capitalistas de producción y la total reformulación del Estado, propiciando –como vimos en las primeras páginas de este trabajo– la construcción de una democracia directa a través de una doble institucionalidad. Una fundada directamente en el poder popular y otra heredada del antiguo modelo capitalista y que se torna objeto de intervención y disputa para ponerla al servicio de los fines transformadores. Se va estructurando en esta etapa una red estatal paralela que convive y disputa tanto en el plano superestructural como en la base territorial.

La noción de democracia protagónica y participativa tiene expresión en las Comunas, que coexiste conflictivamente con Alcaldías, Gobernaciones, Ministerios Nacionales.

---

(274) Otros espacios públicos "débiles" son los movimientos sociales, los movimientos de opinión o los medios de comunicación que no tienen incidencia en el campo de las instituciones estatales.

Este modelo de gobierno en transición genera complejidades y contradicciones que suponen un gigantesco proceso de disputas y aprendizajes. Volveremos sobre el punto.

En el caso de la educación nos propone distintos niveles de gobierno.

Un primer nivel es el del gobierno del Sistema Educativo, que en el capitalismo se expresa –con alguna excepción minoritaria pero significativa–[275] en la existencia de Ministerios de Educación Nacionales. Luego, según los modos de organización de cada país, hay niveles intermedios entre el ámbito nacional y las instituciones (niveles estadales o municipales; en nuestro caso, se agregan los comunales).

Un segundo nivel de gobierno es el de la institución escolar, en el que una dirección –que puede ser conformada de muchas maneras– asume el control de la organización escolar. Pueden ejercerse de manera más o menos democrática, según el lugar que en ella tengan para la intervenir, opinar y decidir los docentes, los estudiantes, sus familias, la comunidad a través de sus organizaciones.

Un tercer nivel de gobierno es el del aula, en la que el docente hace un efectivo ejercicio del poder. Del mismo modo que en cada nivel, el uso del poder puede servir a fines antagónicos, tanto para emancipar como para someter.

En el caso de los sistemas educativos en el capitalismo hubo, desde luego, muy diversos modos de organización del gobierno y del ejercicio del poder, pero en todos los casos los estados se ocuparon de fijar los lineamientos de la política educativa y desplegar dispositivos eficaces de regulación y control de las conductas de los docentes.

Para este ejercicio de gobierno (y poder) desplegó entonces distintos mecanismos que enumeramos sucintamente:

a) la normativa general y escolar en sus distintos niveles (leyes, decretos, memorandos, circulares, etc.);

(275) En Uruguay el Sistema Educativo ha funcionado históricamente con autonomía, con su propio gobierno y separado del Poder Ejecutivo Nacional. En la última Ley de Educación esta autonomía fue limitada y se introdujeron algunos instrumentos de intervención por parte del poder político.

b) la asignación/distribución de recursos;
c) la definición de los contenidos legítimos –vía programas, currículas, libros de texto–:
d) la estructuración de jerarquías institucionales (cuerpo de inspectores);
e) la evaluación como dispositivo de regulación, presión, control y punición;
f) la construcción de un discurso que operó instalando determinados sentidos comunes;
g) la organización de la dinámica de las instituciones escolares y sus vínculos con el resto del sistema educativo y sus múltiples contextos;
h) la estructuración del puesto de trabajo docente, sus condiciones materiales y simbólicas;
i) las propuestas e impuestas de formación docente, inicial y permanente, en línea con el proyecto político pedagógico y político general vigente; y
j) la emisión de certificados y títulos.

Estos elementos se combinaron en distintas proporciones pero no lo hicieron en un campo pedagógico poblado por sujetos dóciles. Estas políticas siempre se insertaron en redes de relaciones, estructuras, resistencias, reinvenciones, adecuaciones, adhesiones. Es decir que entre el despacho ministerial o el palacio legislativos y la instituciones escolares se produce un complejo proceso de "traducción" de la política expresada en los discursos ministeriales o las leyes que se despliega en complejos trayectos donde ocurren mediaciones de lo más variadas (en orientación, intensidad, disposición, etc.), dando por resultado procesos diferenciados.

El neoliberalismo introdujo nuevas lógicas y herramientas de gobierno, que se sobreimprimeron y coexistieron con los viejos dispositivos. La evaluación y la asignación diferenciada de recursos constituyeron poderosísimas palancas de poder sobre la vida de las instituciones y las subjetividades de la comunidad educativa –docentes, estudiantes y familias–. El caso chileno, una vez más, demuestra las implicancias de este modelo de mercado que "gobierna a distancia" a través de la evaluación y el financiamiento educativo.

En todos los casos se registra –con algunas excepciones– un modelo de gobierno y de construcción de la política que es jerárquico que a lo largo del tiempo se legitimó fundándose en distintos argumentos.

Los modos de construcción de la política pública que inaugura el Gobierno Bolivariano generan notables contrastes con los gobiernos capitalistas de la educación.

Gobiernos democráticos y participación protagónica

El proceso político bolivariano ha sido y sigue siendo un gran laboratorio para la construcción de una democracia protagónica y participativa. En relación a la instancia Ministerial, vimos ya que en su artículo 19º la LOE dice:

> El Estado, a través del órgano con competencia en el subsistema de educación básica, ejerce la orientación, la dirección estratégica y la supervisión del proceso educativo y estimula la participación comunitaria, incorporando tanto los colectivos internos de la escuela, como a diversos actores comunitarios participantes activos de la gestión escolar en las instituciones, centros y planteles educativos en lo atinente a la formación, ejecución y control de la gestión educativa bajo el principio de corresponsabilidad, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República y la presente ley.

Es decir, que la propia ley establece niveles de intervención de todos los actores en la formulación e implementación de la política educativa.

El camino político inaugurado con el gobierno de Chávez comienza con dos procesos constituyentes: la Reforma de la Constitución Venezolana (que da lugar a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela) y la Constituyente Educativa, que alumbra el Proyecto Educativo Nacional y habilita los posteriores caminos de conformación de la pedagogía rodrigueana, con todas las resistencias antagónicas, las contradicciones y aciertos como errores de una exigencia de invención de una nueva pedagogía.

En líneas generales, el modelo de construcción de la política pública se caracterizó por una creciente complejidad, producto de la estructura dual de la red de instituciones –nuevas y viejas– que dan una forma contradictoria al campo estatal.

Por un lado, a través de creación de nuevas instituciones y relaciones que se fueron desplegando en paralelo a las viejas estructuras heredadas de la IV República.

En simultáneo se promovió (y se promueve) una fuerte disputa en el seno de las viejas instituciones por su adecuación al proyecto de una democracia de nuevo tipo.

El caso de la educación es paradigmático, aunque dichos procesos pueden verse en muchos otros campos de la vida social, política y cultural.

El nacimiento de las Misiones Educativas expresó una de las líneas orientadas a garantizar el derecho a la educación –como ya vimos en el apartado anterior– pero tienen un aspecto de "gobierno" en la medida en que fueron estimuladas a generar un proyecto pedagógico propio, a inventar, a crear una educación profundamente renovadora. Este proceso implicó un esfuerzo de "autogobierno" que permitió madurar nuevas prácticas, nuevos modelos y estructuras. De esos ensayos se fue construyendo un acervo pedagógico agrupado en las denominadas instituciones educativas bolivarianas. Aquí también se generaron mejores condiciones materiales para el desarrollo del proceso creador.

Este camino supone que el proceso pedagógico reconoce al docente como un creador, a partir de una didáctica investigativa. Eso permite afirmar al colectivo docente que sienten a la LOE como producto de su misma experiencia individual y compartida, y no como una tradicional imposición tecno-burocrática.

En el caso del estado Aragua podemos apreciar que la Autoridad Única generó dispositivos de evaluación de los docentes y directivos que involucraron a la comunidad y a todos los claustros de las instituciones escolares. Como ya se señaló, hay una autoevaluación y una heteroevaluación implementada por estudiantes, pares, representantes y comunidades. El fundamento de la evaluación es pedagógico –no punitivo– y por tanto se analizan colectivamente los avances en el plan de trabajo, en el cumplimiento de los objetivos propuestos, en los vínculos establecidos, etc. Esta metodología expresó una notable transformación de los modos de construcción de la política. Como vimos en el apartado precedente, los docentes planifican colectivamente –y allí la comunidad tiene también algo que decir– y luego evalúan y son evaluados en dinámicas integrales, y que persiguen como objetivo balancear y rectificar las prácticas pedagógicas, las relaciones educador-educando, los vínculos con la comunidad, etc. Pero las instituciones escolares también tienen sus propios márgenes de definición de la política educativa.

Así, el gobierno democrático y participativo se extendió a las instituciones escolares, concebidas como ámbitos de construcción de la política educativa. Veamos cómo lo define un grupo de docentes entrevistados en Aragua:

> El planteamiento central se basa en la necesidad de que trascienda una gestión vertical dirigida desde afuera, hacia la conformación de un Equipo General de Gestión Escolar integrado por los voceros de cada uno de los colectivos que hacen vida en estos espacios, desde la necesidad real y sentida, diagnosticada a través de procesos de investigación permanente y articulada con la comunidad. Este intento ha implicado trabajar contracorriente en procesos de formación con cada uno de los colectivos (administrativo, obrero, estudiantado, representantes, docentes, comunidad) para que ellos mismos puedan lograr a lo interno niveles de integración y coherencia para que puedan comprender la dinámica de lo que significa debatir su problemática interna y asumirla como parte de la dinámica general de la escuela, y a la vez proponerla dentro de un cuerpo coherente de propuestas y acciones a seguir en lo que se puede llamar *Política Educativa del Centro Educativo o de la Escuela.*[276]

La definición es bien interesante: se concibe un proyecto colectivo en el cual cada una de las partes procesa sus intereses y necesidades, para luego converger en una planificación institucional que define una instancia colectiva de gobierno. Esta acción recibe el nombre de Política Educativa de la Escuela, lo cual marca toda una novedad en materia de ampliación y profundización del campo de la política educativa.

La idea de didáctica investigativa también dota al docente de un poder inédito en la construcción curricular, donde en diálogo con la comunidad y las y los educandos va construyendo su planificación pedagógica.

Es decir que se va consolidando una profunda democratización de la vida escolar. Por un lado, se democratizaron los espacios de gobierno. Pero por otro, las grandes definiciones de la política educativa se generan a partir de prolongadas y extendidas formas de participación: la Constituyente Educativa fue (con sus discontinuidades y otros obstáculos) un prólogo de las Misiones; las Misiones, escenario de las Instituciones Bolivarianas y todo ese acervo (con los ya analizados

(276) Colectivo de Sistematización Institucional, *op. cit.*

aportes del Movimiento Pedagógico Revolucionario) el sustrato de la Ley Orgánica de Educación. Este modo de construcción de la política pública, pues, trae inéditas prácticas participativas.

9.5. Los avances y obstáculos desde la perspectiva de la transición

El mapa desplegado desde las primeras páginas nos permite ir delineando las transformaciones que se operan en el Sistema Educativo, en su gobierno, sus instituciones escolares y sus prácticas pedagógicas.

Hemos recorrido hasta aquí un extenso camino que se inició señalando el escenario político y educativo de América Latina asumiendo un escenario de unidad y disputa en el cual coexistían modelos nacionales divergentes y de inspiraciones antagónicas: desde el neoliberalismo salvaje de Chile al Socialismo en el Siglo XXI que propone Venezuela.

Presuponemos la supremacía de las orientaciones tecnocráticas y mercantilistas que bajo diversas variantes se instalaron con fuerza en el último cuarto del siglo XX, en general bajo la égida de reformas educativas impulsadas por el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la OCDE o la OEI.

Hoy existen proyectos político educativos de aspiraciones neocoloniales como las Pruebas Pisa, las metas 2021 o las nuevas indicaciones del Banco Mundial para recuperar el terreno perdido tras las ruinosas transformaciones educativas implementadas durante veinte años o más en nuestros países.

Algo más ocurre hoy en día, y que diferencia sustancialmente el escenario actual con respecto al de los años 90. En aquél entonces, había una perspectiva monolítica, monocorde e indiscutida que propiciaba un modelo educativo diseccionado por un Estado Evaluador, sustentado en la lógica de la "Calidad Educativa", sujeto a parámetros de competencia y a nuevas regulaciones del funcionamiento de las instituciones así como a una reformulación de las condiciones laborales docentes. Unos nuevos mercados abrían un mundo de oportunidades de negocios, desde la tercerización del servicio de limpieza a los nuevos negocios con el perfeccionamiento docente, desde paquetes tecnológicos a nuevos modelos institucionales bajo el paraguas de la precariedad y la atención focalizada a pobres. Se dijo que el caso chileno expresó hasta el paroxismo esta

orientación. Sin embargo –y esto es lo novedoso– si esto sigue siendo, con variantes y aggiornamientos, la ideología educativa dominante, lo cierto es que los nuevos procesos políticos habilitaron nuevas formas de política pública y –especial pero no exclusivamente en Venezuela– va emergiendo un modelo educativo antagónico a las propuestas emanadas de los organismos internacionales gendarmes del capitalismo financiero.

La novedad bolivariana fue la primera interrupción del monólogo neoliberal en América Latina –sin contar con la dignidad de la Cuba socialista que mantuvo en estricta soledad sus principios y valores en sus dichos y en sus hechos–, y este ensayo expresó nuevas búsquedas en la construcción de un orden social capaz de reparar las enormes injusticias perpetradas por décadas de políticas subordinadas a los dictados e intereses imperiales.

Dentro del proceso político bolivariano se fue gestando desde sus orígenes una educación emancipadora. Pero para comprender el intento, había que enmarcarlo en el proceso político más general. Por otro lado, para calibrar el nacimiento del proyecto pedagógico en construcción era indispensable recuperar sus antecedentes lejanos y recientes. Ninguna invención surge de la nada: las creaciones sólidas suelen ser coronaciones o momentos de procesos de larga duración. En Venezuela, la derrota del proyecto pedagógico de Simón Rodríguez fue un punto de apoyo para una larga lista de ensayos pedagógicos populares, democráticos, liberadores. Un punto culminante de esa trayectoria lo expresa la Ley Orgánica de Educación que permite dar cuenta de las orientaciones fundamentales de este proceso. Reconstruimos así el contexto y los antecedentes en la primera sección de este libro.

En la segunda parte nos adentramos en el análisis de la política educativa bolivariana, en sus ensayos y creaciones haciendo foco en el caso de Aragua y profundizando la política impulsada por las Redes Socioculturales y la creación de los Espacios Permanentes de Desarrollo Cultural Curricular Endógenos que van consolidándose como uno de los instrumentos más eficaces para avanzar en la transformación de las instituciones escolares.

Esta tercera sección se propone extraer algunas conceptualizaciones sobre el proceso en marcha, sistematizando sus avances y observando sus obstáculos.

Intentamos en el capítulo octavo señalar dos cuestiones –una vez más anclándonos en el escenario latinoamericano actual–: las implicancias del

uso de la historia en la construcción de un proyecto socialista (o en todo caso, reflexionar acerca de los usos políticos de la historia para el presente y el futuro); y proveer alguna sistematización alrededor de la idea de "transición". En efecto, la voluntad de construir el socialismo no ocurrirá por una declaración de principios ni por efectos de un voluntarismo cuyos entusiasmos no alcanzan para transformar realidades complejas. Señalamos que la decisión de impulsar transformaciones de fondo iba a generar antagonismos, contradicciones y procesos de ensayo, error y acierto inevitables en las búsquedas que suponen rupturas y renovaciones.

Fuimos desgranando en este apartado las siguientes afirmaciones que expresan avances sustantivos en la construcción de una educación emancipadora y una política educativa democrática:

i. Una fuerte voluntad política del Estado de asegurar el derecho a la educación por vía de un compromiso efectivo con financiamiento creciente de manera de asegurar una sostenida expansión educativa en todos los niveles del sistema educativo. Los datos disponibles revelan los significativos avances en este campo.
ii. Desde el primigenio llamado a la Constituyente Educativa el Estado desplegó múltiples ámbitos de participación, tanto en el plano de las decisiones relevantes (como la elaboración y sanción de la propia Ley Orgánica de Educación), como en la definición de Proyectos Educativos Comunitarios Integrales, Proyectos de Aprendizaje, y una didáctica investigativa.
iii. Todos estos mecanismos, por su inspiración, sus intenciones y muchas de las prácticas relevadas permiten hablar de una educación que forma efectivamente para la ciudadanía en la medida en que propicia una gestión colectiva de los procesos pedagógicos (planificación, implementación, evaluación) y del gobierno de la educación en sus distintos espacios.
iv. En el plano del currículo se asiste a una radical redefinición del sentido, el contenido y el método de construcción del currículo. La nueva orientación involucra a la comunidad y a los estudiantes en la planificación. Propicia la unidad de la escuela y la vida, y de una educación que forme para el buen vivir; intenta someter lo burocrático a las necesidades de lo pedagógico.
v. Organiza el conocimiento de nuevas maneras, rearticulando la práctica y la teoría lo cual supone nuevas legitimidades de conocimientos que provienen de diversas fuentes (la comunidad, los estudiantes, los propios docentes, la comunidad científica, etc.),

que debe transmitirse y recrearse a través de nuevos modos de trabajo en el aula y fuera del aula.

vi. Se diluyen las fronteras disciplinarias, se propicia el conocimiento inter y transdisciplinario y se va impulsando crecientemente al docente como colectivo laboral que planifica, implementa y evalúa.

vii. Se redefine totalmente el sentido de las evaluaciones de los estudiantes, haciendo hincapié en sus avances y dificultades en base a criterios cualitativos. Para quienes tienen dificultades para aprender se procede a la creación de espacios de atención grupal o individualizada para asegurar la adecuada apropiación de los conocimientos adecuados para el o la estudiante.

viii. Se generan nuevos mecanismos de evaluación de los proyectos pedagógicos, los docentes y los directivos que se fundan en una lógica antagónica a la perspectiva neoliberal que se aplica sin anestesia en Chile. Su sentido es enteramente político y pedagógico.[277]

ix. Se vienen mejorando las condiciones laborales docentes –a pesar de los obstáculos que señalaremos en el próximo apartado– lo que va generando nuevas condiciones estructurales, materiales, simbólicas y subjetivas para la consolidación de una pedagogía liberadora.

---

(277) En un documento en que se da cuenta de las primeras experiencias evaluativas que ellos denominan "legitimación", la Autoridad Única Educativa de Aragua realiza estos notables señalamientos: "Para este año escolar, es preciso que, con base a los errores, desviaciones y obstáculos detectados en el proceso anterior, avancemos en una propuesta centrada en los planteamientos contenidos en la Constitución y en la nueva Ley Orgánica de Educación. Ha de ser un proceso centrado en el humanismo, en lo formativo y en una evaluación verdadera, no en la descalificación ni en el castigo, sobre todo, porque estamos comenzando a construir una cultura de evaluación del desempeño que nos permita crecer como maestros y maestras en los principios de pertinencia, legitimidad, corresponsabilidad y participación protagónica. (...) Estamos avanzando hacia la construcción de un sistema de evaluación del desempeño, el cual, como toda evaluación, debe ser de procesos, integral y permanente. Por lo tanto, no es suficiente una evaluación al final o al principio del período. Debe hacerse a lo largo de todo el proceso, en distintos momentos e incluir a todas y todos los docentes, directivos, colectivos y equipo zonal. Hacia allá avanzaremos en la medida que la cultura de la evaluación del desempeño sea asumida como tal. (...) Por eso hablamos de un Sistema de Evaluación del Desempeño, porque los resultados de cada momento se sistematizarán, formarán parte del acervo e historial de cada docente, serán insumos para que los y las docentes reflexionen sobre su práctica e, igualmente, al momento de seleccionar responsables en algunas funciones o tomar decisiones sobre traslados, se tendrán las evaluaciones que estarán complementadas con sugerencias hechas tanto por sus colegas, sus estudiantes y las madres, padres y representantes de estos". En: "Orientaciones Generales Proceso de Evaluación del Desempeño para Selección de Directivos y Responsables de la Gestión Escolar", Ministerio del Poder Popular para la Educación, Zona Educativa y Secretaría Sectorial de Educación de Aragua. Maracay, octubre de 2010, p.1.

x. Se van consolidando programas externos –EPDCUE o PTMS– que van socavando el modo de funcionamiento tradicional de las instituciones escolares.

Los contrastes entre estos avances y las políticas educativas neoliberales son ciertamente muy significativos.

Ahora cabe señalar algunos de los obstáculos que se presentan bajo la forma de antagonismos, contradicciones o errores en la construcción del nuevo modelo pedagógico en marcha.

Obstáculos: entre antagonismos, contradicciones y experiencias fallidas

Nos interesaba en esta parte del capítulo referirnos, con toda la prudencia del caso, a los obstáculos que registra el actual proceso político-educativo. Es menester advertir que nuestro conocimiento de la realidad educativa de Venezuela es ciertamente limitado y por tanto cualquier afirmación debe ser leída como una hipótesis que debe pasar la prueba de la experiencia y, fundamentalmente de la perspectiva intersubjetiva de los actores que cada día libran la batalla por una educación emancipadora.

Antagonismos

El Modelo Educativo en construcción tuvo oposiciones explícitas –algunas de las cuales fueron transcriptas en este trabajo–. Los sectores empresariales en general y los de la educación privada tuvieron expresiones de críticas frontales a la norma.

Los medios de comunicación hegemónicos también asumieron un ataque frontal llegando al uso de la mentira lisa y llana.

Otros sectores que resistieron y resisten son los políticos opositores de la derecha que han bloqueado en general la aplicación de los lineamientos de la política educativa. Esta posición está facilitada por la estructura de gobierno heredada de la IV República. La posibilidad de los estados de obturar la política nacional ha sido aprovechada en muchos casos.

Otros actores que operaron activamente contra la nueva política educativa bolivariana fue el grueso de las universidades venezolanas tradicionales. En muchas de ellas donde se forman docentes se negaban

hasta hace poco a enseñar la Ley Orgánica de Educación como contenido. Y puede colegirse –de este ejemplo extremo– que la formación de los futuros docentes seguirá los cánones tradicionales en lugar de adecuarse a las nuevas características de la educación pública.

Un quinto actor resistente ha sido parte del colectivo docente, que asumió un papel de oposición al proceso político inaugurado por el presidente Hugo Chávez. Como quedó explicitado en este trabajo, se fueron generando mutaciones significativas en los procesos laborales docentes que le dieron sentido y horizonte a su práctica pedagógica. Una parte de este contingente privilegió su oposición cerrada a la posibilidad de rehacer completamente su trabajo.

Estos núcleos sociales, culturales, políticos se convirtieron en bastiones de las posiciones conservadoras. Su prédica y sus acciones lograron abortar experiencias innovadoras, lentificar procesos de cambio, boicotear procesos locales o institucionales.

Las respuestas que pudimos rastrear por parte de las autoridades o quienes suscriben al proyecto pedagógico fueron diversas. Las oposiciones no pudieron frenar en líneas generales los avances en muchos de los estados e instituciones, el hecho de que las Zonas Educativas –dependientes del Ministerio del Poder Popular para la Educación– tuviera atribuciones sobre las mayorías de las escuelas de cada estado generó condiciones para que aún en gobernaciones opositoras se registraran avances en el cambio. La resistencia no pudo impedir tampoco la sanción de normativa diversa que fue consolidando en el plano legal los avances conquistados en el terreno pedagógico.

En el plano de las comunicaciones se fue desplegando una verdadera batalla con la emergencia de medios alternativos que difundían otra perspectiva sobre los avances en educación.

En el caso de las universidades, la Misión Sucre logró ir consolidando un núcleo de universidades que se allanó a la pedagogía en construcción. El caso de la Universidad Bolivariana marcó un camino al proponer cambios sustanciales en la formación inicial docente, incorporando la práctica en su formación desde el primer semestre de estudiante. El gobierno, por su parte, indicó que la contratación de maestros daría prioridad a los graduados de universidades miembro de la Misión Sucre, lo que constituye una respuesta práctica concreta a los abusos de las instituciones

formadoras... que se negaban a formar a los futuros docentes de acuerdo a las nuevas realidades político-educativas.

El trabajo con los docentes será un camino ciertamente más complejo –en el caso de los enseñantes más experimentados que no renuncian a defender sus viejas prácticas–, pero se registran avances en algunos sectores de la docencia que valoran la nueva propuesta pedagógica, y se disponen a plasmarla cotidianamente aún sosteniendo su oposición política al proceso más general que le imprime sentido a ese modelo de trabajo docente. Se trata de una contradicción que opera entre los campos opuestos de quienes adversan y quienes defienden el proceso revolucionario.

Tensiones, contradicciones, ensayos y errores

Otros de los obstáculos al proceso de creación de un proyecto político educativo socialista que dan en el marco de un modelo pedagógico emancipador remiten a las propias dificultades, que obedecen a causas diversas y que aquí apenas nos remitiremos a esbozar. Insistimos en que se trata de cuestiones que se nos presentaron en nuestro trabajo de campo, en las entrevistas y observaciones, en la lectura de documentos y que por tanto tienen un carácter por completo provisorio.

Múltiples niveles estadales, ¿una política?

La organización del estado nacional y las 24 jurisdicciones estadales genera una complejidad en la coherentización de la política pública. El hecho de que gobernadores opositores hayan desconocido leyes o medidas nacionales pone en el tope el problema del modelo de democracia, de gobierno y de federalismo que debe implantarse en la Venezuela actual. El hecho de que se esté desplegando un proceso de transformaciones radicalizadas incrementa el grado de conflicto y dificulta su resolución. En general, son los más vulnerables quienes suelen ser afectados por estos conflictos. Hubo gobernadores que pretendieron cerrar las Misiones Barrio Adentro (que apunta a la atención primaria de la salud en los territorios a través de la acción de médicos cubanos que viven entre y trabajan con los sectores populares, situación que se extenderá hasta que los jóvenes graduados venezolanos de las Facultades de Medicina los vayan reemplazando) o impedir la entrega de computadoras a estudiantes que estaban siendo distribuidas por el Gobierno Nacional. Más allá de estos elementos cabe preguntarse entonces por la posibilidad de implementar una única política nacional que refleje los

intereses, necesidades, demandas y apoyos de las mayorías populares. El punto es, ciertamente, complejo de resolver.

De modo complementario, aparece otra gran contradicción, más profunda que la anterior, ligada a la creación de un nuevo Estado que albergará, que está albergando, una nueva institucionalidad que expresa el Poder Popular. Así, esta decisión creadora –cuyo núcleo duro hoy son las Comunas– establece dos ámbitos paralelos de autoridad pública: las nuevas instituciones comunales y las viejas instituciones de la IV República.

Las autoridades y fidelidades pueden generar así conflictos de atribuciones y de poder. Sabemos que hay experiencias de fuertes disputas entre comunas revolucionarias y municipios gobernados por alcaldes socialistas, lo cual pone de relieve un estado de cierta inestabilidad mientras el fiel de la balanza se va equilibrando a un creciente poder asignado a las organizaciones comunales.

Las políticas educativas: discontinuidades, inconsistencia, inercias conservadoras

Un elemento que obstaculizó la acumulación sistemática de la experiencia transformadora, como se reveló en el relato de la historia reciente de Venezuela, fueron los cambios parciales o más profundos de orientación con cada nuevo responsable ministerial. El primer ministro impulsó la Constituyente Educativa, de la que surgió el Proyecto Educativo Nacional; su sucesor no recuperó el PEN e impulsó las Misiones Educativas bajo la consigna "rompan los programas", avanzando en la consolidación de una red de instituciones bolivarianas; el tercero intentó sin éxito y a contramano de su antecesor producir un Currículo Bolivariano Nacional, que fue descartado por el cuarto ministro (a la sazón, el mismo que inició este proceso) y bajo cuya segunda gestión sancionó la nueva Ley Orgánica de Educación. Luego siguieron dos ministras que van recuperando lo trabajado e intentando conducir el proceso.

En este mismo trabajo volcamos un documento del propio Ministerio del Poder Popular para la Educación en el que sus líneas de dirección analizaban las trabas burocráticas que impedían al organismo dar repuesta a las necesidades de las gigantescas transformaciones en marcha. De aquel diagnóstico debieran surgir líneas de acción organizativas para superar las viejas prácticas que obstaculizan la labor de rectoría, acompañamiento, supervisión y formación que ordena la propia Ley Orgánica de Educación.

Un aspecto ya señalado que atenta contra el avance más homogéneo de la política educativa transformadora es la estructura de Secretarías Estadales y Zonas Educativas como delegaciones del Ministerio. Allí también hay cortocircuitos diversos y conflictos reales, actuales y potenciales.

Muchos técnicos y burócratas atornillados a sus puestos continúan con una inercia funcional heredada del viejo modelo educativo, y operan activa o pasivamente contra las disposiciones reformadoras de la educación. Incluso algunos de los supuestos cuadros de la Zona Educativa, probados militantes en otros ámbitos parecen metamorfosearse con el ambiente administrativista y tecnocrático que campea en muchas administraciones.

Dilemas epistemológicos y diálogo de saberes: entre lo científico y lo popular; entre lo propio y lo ajeno

Uno de los más significativos méritos culturales de la actual transformación educativa es la valoración de los saberes populares como legítimos y con todo el derecho a integrar los desarrollos curriculares. Como se señaló en otro acápite de este trabajo, el conocimiento científico en el capitalismo tiene tanto elementos negativos como otros que son positivos y constituyen parte del acervo de la humanidad. Del mismo modo, hay elementos de los saberes populares de gran valor y otros que, a la inversa, contienen aspectos ligados al prejuicio en sus diversas formas. El diálogo entre saberes reclama entonces una atenta vigilancia epistemológica de modo de asegurar que los mejores acervos culturales puedan ser enseñados, aprendidos, transmitidos, recreados. El equilibro en este punto debe evitar reduccionismos que niegan el saber popular (cientificismo) como aquellos que sólo aceptan en bloque los saberes populares, inclusive aquellos equivocados (una suerte de populismo epistemológico).

Otro polo de la tensión se da entre los saberes propios –que tienen acervo local, nacional o latinoamericano– y aquellos conocimientos que fueron elaborados en otros contextos geográficos e históricos. Que fueron utilizados, incluso, contra nuestros pueblos. Dejo planteado aquí el problema del equilibro entre lo propio y la idea de apertura al mundo, pues constituimos parte de un mismo género humano y las culturas y saberes de todos los pueblos son, finalmente, patrimonio de la Humanidad. Aquellos conocimientos funcionales a intereses particulares merecen ser conocidos críticamente en el rol que les tocó jugar como instrumentos para la hegemonía cultural, la explotación económica y la dominación política.

Temor al cambio en el campo de las prácticas pedagógicas

El nuevo modelo pedagógico propicia otro modo de organización del trabajo docente, como vimos ya extensamente. Se apuesta a un modelo reflexivo, investigativo, colectivo, interdisciplinario, innovador, que impulse nuevos modos de construcción del currículo, otros usos del tiempo y del espacio, reformule las relaciones de la escuela y su contexto.

En aquellas instituciones en las que se cambia lentamente hay quienes no se disponen a asumir el nuevo formato laboral. Accedimos a experiencias de docentes que, tras aceptar asumir el modelo de trabajo que se está propiciando, revisaron su actitud anterior y se incorporaron con convicción a esta forma de trabajo.

Tensiones entre el trabajo docente y sus condiciones laborales

Otro elemento que obstaculiza el cambio es la continuación de modos de contratación diferentes –en cantidad y calidad– de los docentes que comparten un proyecto institucional. Hay quienes están nombrados por 54 horas, quien lo está por 36 y quien por 12 en una determinada institución. Puntualmente hay entonces una disonancia pues se está gestando una nueva escuela bajo parámetros de contratación de la vieja escuela.

Un docente investigador, ligado a la comunidad, que participe activamente en la construcción del proyecto pedagógico y esté afectado tiempo completo a la institución educativa, requiere nuevas formas de regulación y condiciones adecuadas al nuevo formato escolar que se viene impulsando.

Tensión entre la formación docente y el ejercicio laboral

Otro problema que ya fue enunciado remite a los procesos de formación docente –tanto inicial como de actualización– que generan problemas de adecuación entre la formación y la práctica.

En esta concepción la práctica y sus necesidades deben ser las claves de la formación. Algunas universidades están revisando sus modos de trabajo, otras continúan con el viejo formato pedagógico, generando profesionales sin el sustento ni las herramientas necesarias para una adecuada inserción laboral como docentes.

Las líneas de perfeccionamiento en muchos casos suelen estar ligadas a especializaciones o maestrías que pueden tener poco o ningún punto de contacto con los problemas de la práctica.

9.6. ¿Pero dónde está parada la Venezuela Bolivariana?

Para finalizar este capítulo con aquellos aspectos que entrañan avances por un lado y obstáculos por otro, cabe consignar un primer balance.

Contra las perspectivas idílicas que se imaginan un proceso revolucionario que puede lograr de modo lineal y más o menos automático la creación de una sociedad igualitaria y una educación emancipadora nos encontramos con evidencias de que dicha tarea requiere mucho esfuerzo, mucha persistencia, mucha inteligencia, mucho amor, mucha voluntad. Y ni siquiera con estos elementos el objetivo estará asegurado.

Las visiones ingenuas podrán ignorar lo que significa el doble movimiento de desmonte del viejo orden y construcción de una nueva sociedad, y una nueva pedagogía. Los discursos proféticos desde cómodos salones universitarios podrán impugnar la esforzada obra de reinvención de la educación pública. Pero, como siempre ocurre, la realidad social tiene la última palabra.

El proceso que está transitando Venezuela está repleto de complejidades, porque se propone un cambio profundo y verdadero y debe operar contra fuerzas muy poderosas que se oponen a dicho cambio.

Aunque hay mucho que mirar del pasado, este momento histórico invita a repensar y rehacer el orden social y el educativo. La tarea creadora exige pensamientos, palabras y acciones adecuadas a esta realidad histórica y concreta con los sujetos realmente existentes.

Vamos a dar un paso más antes del final de este largo esfuerzo de narrativa y análisis. Queremos abordar algunas reflexiones sobre la experiencia de las Redes Socioculturales y los Espacios Permanentes.

Las razones son varias. Una de ellas es porque es una de las líneas de política educativas que más conocemos.

A la par, entendemos que es una de las más desafiantes del viejo modelo escolar en la medida en que cuestionan los saberes válidos, la

construcción curricular, el trabajo docente, la organización del tiempo y del espacio, la gradualidad y agrupación de los niños y jóvenes, las relaciones y el diálogo entre saberes. Es una propuesta de una radicalidad tan profunda que amerita su abordaje específico.

Tercero, porque en su propia historia y modalidad de desarrollo se encuentran las enormes fortalezas acerca de la propia construcción de la política educativa que es preciso mirar.

También en la mirada de su propia génesis y evolución veremos una novedosa articulación entre movimiento social (pedagógico) y la política pública. Este ejemplo nos muestra la vitalidad de la sociedad venezolana.

Vale analizarla incluso por sus errores, sus dificultades, sus incertidumbres, sus preguntas. Y vale analizarla por sus indudables conquistas. Entramos pues en los últimos análisis de esta obra.

Capítulo 10

Las Redes Socioculturales y la educación del futuro

10.1. Una perspectiva de abordaje integral

Dedicamos en este trabajo sendos capítulos al recorrido de algunos aspectos fundamentales de los Espacios Permanentes de Desarrollo Cultural Curricular Endógeno, construidos en un trabajoso proceso por los colectivos de Redes Socioculturales.

El primer proyecto de este libro proponía exclusivamente centrarse en el análisis de esa experiencia. En el análisis posterior, y a medida que trabajaba la lectura y sistematización de los materiales, fui llegando a la conclusión de que debía ampliar el foco. Las Redes y los Espacios aparecían como una creación original y de enorme potencial transformador ocurrida en Aragua pero su despliegue (e incluso su propia invención) no podía ser comprendida sino como parte de un recorrido histórico que empieza, como mínimo, con la propia obra de Simón Rodríguez. Muchos de los aportes robinsonianos integran la lógica de construcción de los EPDCUE.

Tampoco pueden entenderse las Redes y los Espacios al margen del propio proceso revolucionario, pues la dinámica social constituye –con sus tensiones y contradicciones– un estímulo permanente para crear y consolidar las creaciones de una educación liberadora en sintonía con la construcción del Socialismo del Siglo XXI.

Por otra parte, no sólo es importante considerar a las Redes y EPDCUE como momento de un proceso histórico, y como componente de un contexto político revolucionario sino, en tercer lugar, como una política pública. Nos referimos a la política educativa de Aragua, que al tiempo responde a las orientaciones de la política educativa nacional. Analizamos entonces las Redes y los EPDCUE como apuesta pedagógica y como política pública. En suma, estamos viendo este camino como una de las

líneas de ruptura de la vieja educación en el contexto de unos cambios profundos en la sociedad y en la esfera pedagógica.

Justamente en esta batalla por lo liberador y lo democrático esta política educativa tiene un valor adicional, que se proyecta al mundo en general y a la América Latina en particular. Este proyecto pedagógico en construcción desafía –no solo aunque también discursivamente– la idea de que una buena educación es un resultado aceptable de exámenes estandarizados.

Entre todas las modificaciones que se están operando en el sistema educativo venezolano, considero a las Redes como aquellas que impulsan los cambios más audaces y profundos, no exentos de riesgos e incertidumbres, pero con un acumulado de conquistas y consolidados positivos.

Por su modo de emergencia, construcción, desarrollo y consolidación las Redes y sus Espacios configuran un nuevo modo de ejercicio del poder popular en la configuración de la política pública.

Podemos y debemos referirnos a varios niveles de análisis.

Primero, en el campo de lo pedagógico, expresa una fisura profundamente renovadora en la vieja educación capitalista en más de un sentido:

- recupera saberes populares históricamente excluidos del sistema educativo y que hacen al acervo popular;
- reformula profundamente el vínculo entre la escuela y la comunidad;
- interpela y convoca a educadores y educandos a construir desde la realidad y también desde el deseo nuevos modos de enseñar y aprender;
- redefine el uso del tiempo y la organización del espacio;
- reconfigura los colectivos escolares a partir de los intereses de los educandos –en función de los espacios que pueden y deben ofrecerse–, integrando a niños y jóvenes de distintos años en un proyecto común y transversal;
- habilita un nuevo diálogo entre saberes, que pueden ser aprovechados por los docentes para enfocar de un nuevo modo el trabajo en el aula.

En segundo lugar, como modo de construcción de la política desplegó un proceso de construcción –desde su génesis a su posterior desarrollo– colectivo, participativo, en el que tuvieron un destacado papel sus impulsores e implementadores (redes y núcleos con docentes) en diálogo con

las instituciones, colectivos y personas portadoras de valiosos acervos culturales que aporten a la propuesta.

Un tercer elemento que provee la experiencia es el modo de gobierno impulsado desde la coordinación, que entraña muy significativos modos de ejercicio del poder democrático y participativo.

El recorrido por la historia de las Redes y la construcción de los Espacios es una notable metáfora del nacimiento de lo nuevo, de sus dificultades de desarrollo, de sus avances relativos y de sus obstáculos. Irrumpe en el escenario escolar cuestionando las viejas rutinas, las perspectivas adocenadas y dogmáticas, las escisiones de la educación y la vida, la transmisión de una cultura momificada –y aburrida–, invitando a otros ensayos y audaces innovaciones. Innovaciones que pueden contener tensiones, contradicciones, errores inclusive. Pero que provocan a la invención, a la autonomía, a la asunción de un desafío mayúsculo: formar hombres y mujeres libres.

Veamos un poco más detalladamente algunos de estos puntos.

10.2. Una política nacida de la participación y sostenida en ella

Como se señaló en la descripción correspondiente a la historia de las Redes, su origen se reconoce tanto en la tradición del Movimiento Pedagógico como en el Proyecto Educativo Nacional, producto de la Constituyente Educativa.

La responsable de la División de Entes Públicos y Privados del Sector Cultura de la Zona Educativa de Aragua inició el camino de construcción a través de diversas instancias participativas. Primero convocó a los docentes especiales, tal vez una de las categorías más postergadas desde el punto de vista de sus condiciones de trabajo.

Las batallas se debieron librar en varios frentes. La constitución de las Redes requirió revisar la concepción de "cultura", de "política cultural" comprendida como mera sucesión de eventos culturales. Esos debates se fueron enriqueciendo con otros aportes de, por un lado, funcionarios del área de cultura de los Municipios, y por otro, de los propios artistas. Esta forma de construcción escapa a la anécdota para inscribirse en un modo de concebir y diseñar la política pública.

En ese rico intercambio colectivo fueron apareciendo dos primeras definiciones fundamentales. Por un lado, la construcción de un Sujeto que lleve adelante propuestas culturales pertinentes, relevantes y contextualizadas. Por otro, el establecimiento de líneas estratégicas de trabajo que pusieran en diálogo la cultura popular y la vida escolar. Para ello se incentiva y planifica un trabajo colectivo con los creadores de cultura, la elaboración de un inventario espacios educativos cercanos para facilitar la concreción de ámbitos de encuentro.

El paso siguiente es lograr que las escuelas desarrollen redes para su vinculación con la comunidad (y sus instituciones) que constituye la base para un salto organizativo posterior, que genera una red de redes.

La iniciativa que va dando lugar a este diálogo de saberes son los Espacios Permanentes, con el objetivo de que vayan constituyéndose como un aspecto de la construcción curricular. Sus principios adoptan aspectos de la pedagogía rodrigueana (el aprender a hacer, el aprender a pensar y a resolver necesidades y problemas).

Las respuestas construidas en estos primeros pasos no se consideran válidas para siempre: es indispensable indagar los contextos socio-culturales para componer el mapa de sujetos y saberes que pueden ponerse en diálogo en la institución educativa.

Si un primer logro de esta forma de construcción de la política pública es su desarrollo participativo –desde el primer momento–, la segunda conquista fundamental es el rescate de la cultura popular y su reconocimiento como parte de aquellos saberes que deben ser aprendidos, practicados y valorados por educandos y educadores.

En 2004 cambió la gestión en Aragua y las Redes fueron desmontadas, al menos oficialmente. En ese contexto, una parte importante de las y los miembros de las Redes continuaron trabajando en el seno de las comunidades territoriales, profundizando el rescate del acervo cultural popular.

En otras palabras, se registran aquí dos fenómenos a tener en cuenta, de signo opuesto. El cambio de gestión demuestra –en el plano de Aragua– que se reiteraron las mismas dificultades de discontinuidad de los procesos plasmados desde la política educativa. Estas contramarchas dificultan la acumulación del proceso de construcción de una pedagogía emancipadora.

El aspecto positivo es la fortaleza de las Redes como expresión del Movimiento Pedagógico y la vitalidad que se pone de manifiesto en la continuidad de la marcha, en las nuevas condiciones desfavorables, sin renunciar al proyecto del rescate de la cultura popular. Como dice una de las presentaciones: "no estaban muertos, andaban de parranda".

En los escritos de aquel momento, planteaban la tensión entre una amarga crítica por el desplazamiento de la Zona Educativa y la adhesión al proceso revolucionario.

En esta creación llena de imaginación, de esfuerzo e incluso de sacrificio, unos elementos totalmente novedosos son los modos de gobierno y gestión de y sobre los facilitadores, las redes y los núcleos. Profundicemos un poco estas cuestiones.

10.3. Cómo se gestiona un proyecto, cómo se forma un colectivo

Una tarea importante que asumió la Coordinación desde el inicio del proyecto fue el acompañamiento sistemático de los facilitadores. Se conjugaban factores complejos: falta de formación política, falta de instrumentos y metodológicas, falta de ciertos hábitos, propuesta cuyas profundas innovaciones generaban resistencias en las instituciones escolares, etc.

Los Espacios constituían verdaderas provocaciones para la escuela tradicional: nuevos sujetos que enseñaban, nuevos modos de aprender, instalación de conocimientos históricamente impugnados en las escuelas y liceos, reformulación del uso del tiempo y del espacio; reconfiguración de los grupos (por elección de la actividad agrupando muchachos y muchachas de distintas edades); otros modos de intervención pedagógica –planificación, implementación y evaluación–, etc.

La enorme audacia de crear un nuevo elemento curricular mientras se iba inventando la experiencia revela la enorme complejidad del proceso. Es decir, los facilitadores debían formarse pues no conocían el modelo de trabajo que, al tiempo que inventaban, nunca habían experimentado: planificar, estudiar, reflexionar, sistematizar, trabajar con otros al tiempo que debían disputar espacios y legitimidad en las instituciones escolares.

Un proyecto con gigantescos desafíos pues se trata de desestructurar a la vieja escuela e introducir, con los espacios, lo que significaba desafiar cánones tradicionales de la organización escolar.

Las resistencias en este proceso fueron múltiples. Algunas propias, otras ajenas.

Así, en el primer período hubo una gran incomprensión en buena parte de las instituciones educativas, sus directivos y los docentes "regulares".

El tema se puso más candente cuando, con la apertura de los Espacios, se comenzó a lograr una creciente adhesión estudiantil que denominaban al día de los EPDCUE como "el día feliz". Así, la valoración de esos días implicaba, por un lado, un reconocimiento muy sincero de las y los estudiantes a esa propuesta formativa. Pero por otro, aunque de manera tácita, se estaba incubando una crítica larvada a los otros días en las instituciones educativas. Éstos, pues, no eran felices (como los de los Espacios).

En este caminar, un objetivo fundamental –tras ir consolidando el trabajo interno de construcción del proyecto pedagógico-cultural– fue entonces su instalación legítima en las instituciones escolares y con ella su generalización.

En el plano cualitativo se trata(ba) de dar pertinencia a los EPDCUE, superando prácticas formalistas, o la actitud de docentes que inducían a los estudiantes para que se inscriban en determinados espacios, etc.

Para desplegar este proceso, el trabajo colectivo, reflexivo, crítico y autocrítico se transformó en una herramienta fundamental. Desde los inicios se sostuvieron "junturas" o encuentros de reflexión, intercambio y sistematización de la experiencia lo que permitió en el curso de los primeros tres años ir mejorando sustancialmente la propuesta pedagógica de los Espacios y formando a los colectivos de facilitadores.

Uno de las tareas que se fue proponiendo la coordinación fue la aplicación del INVEDECOR en la conformación de las Redes y luego Núcleos pues la política educativa debía construirse asumiendo las cuatro bisagras: investigación, educación, comunicación y organización.

Las Redes a partir de su inserción territorial en las comunidades generaban un nuevo conocimiento de las culturas que allí vivían y se

desarrollaban, recuperando esos saberes y convirtiéndolos en parte del currículo. Aquí la Investigación Acción Participativa se iba desplegando de manera sostenida.

En el plano de lo formativo el foco se ponía en las y los miembros de las redes, considerando la labor colectiva como un ámbito de formación individual y colectiva. El conocimiento producido por estos colectivos debía ser comunicado y en el plano organizativo se volvía una y otra vez a la necesidad de organizarse y promover organización en el diálogo entre las comunidades y las instituciones escolares.

10.4. Nuevos modelos de Gobierno: Acompañamiento de dirección múltiple

Una novedad muy significativa de esta política pública, además de responder a un modo de construcción colectivo, es una idea de dirección que se denomina, primero, "acompañamiento". Es decir, que el gobierno impulsado para las Redes no tiene un sentido punitivo sino de asociación para asegurar el adecuado desenvolvimiento del proyecto. Esta idea de autoridad para sostener, formar, fortalecer, cuestionar expresa un inédito modelo de gobierno y gestión.

Una segunda novedad es la yuxtaposición de colectivos que asumen este papel de mutuo acompañamiento.

Es imprescindible calibrar estas muy significativas innovaciones en el gobierno de la política educativa: se trata de construir colectivamente un proyecto emancipador, y la evaluación y autoevaluación adquieren un sentido enteramente distinto que propone la perspectiva neoliberal. No se trata de aterrorizar a ejecutores enajenados de un paquete tecnocrático bajo el látigo (y el latiguillo) de la evaluación. Muy por el contrario, se trata de una práctica reflexiva que se hinca en un compromiso colectivo con un proyecto que fue construido "entre todos". Las Redes han sido las que inventaron los Espacios –en diálogo con múltiples colectivos– y la crítica y la autocrítica generan nuevos modos, sentidos, contenidos, formas, procesos y resultados en el gobierno de la educación. Estas formas deben ser estudiadas con mucha profundidad pues muestran una verdadera alternativa civilizatoria frente a las propuestas enajenantes impulsadas por las usinas del proyecto neoliberal-conservador.

10.5. Formación como fortalecimiento

Una tarea en este modelo de gobierno que forma ha sido ir proponiendo un camino de fortalecimiento gradual de cada miembro de las Redes y del colectivo de Redes.

Ahora bien, el listado de necesidades de formación refleja, por un lado, la claridad de lo que falta, individual y colectivamente, para desplegar en plenitud el proyecto educativo emancipador. Pero, por otro lado, revela con cristalina claridad aquello que la formación docente no pudo resolver y que deberá atender, más temprano que tarde, para formar formadores con la autonomía y la voluntad para construir una educación adecuada a los requerimientos del socialismo bolivariano.

Un grupo de cuestiones que requieren ámbitos de formación es la perspectiva socio-política. Aquí hay un punto complejo pues los valores revolucionarios no se "enseñan" en un curso, sino que se desprenden de las prácticas realmente existentes y, por lo demás, constituyen una decisión ético política individual. Veremos que los Núcleos de Redes parecen asumir el reto ideológico que propone la Revolución, pero hay contrastes entre algunos dichos y las prácticas que aparecen en las memorias de los colectivos de Redes. El punto nos lleva al tema de la contradicción como elemento de la realidad en transición, pues las personas que integran las Redes han nacido y crecido en un orden social basado en los valores del egoísmo, el individualismo, la competencia y el consumismo (para resumir). Es previsible pensar que la construcción de una cultura antagónica llevará un largo proceso histórico. Pero ahí se marcha. En ese marco, se machaca por todos los medios con el fortalecimiento ético-político y la efectivización de conductas consecuentes que resultan de asumir el proyecto revolucionario: desde mejorar la organización del trabajo al más elemental cumplimiento de los acuerdos, de las planificaciones, de los compromisos en una suerte de "cultura del cumplimiento" (en lugar de una "cultura de la explicación" acerca de por qué no se cumplieron los acuerdos).

En un orden complementario al ideológico –que marca el "para qué" y los fundamentos de la acción social y educativa–, se tornó indispensable desplegar un proceso de formación en gestión de procesos y resultados. No alcanza con tener claro el sentido de la práctica, es preciso tener herramientas con las cuales viabilizar los proyectos pedagógicos emancipadores. A estas apropiaciones también se les fue dedicando un importante esfuerzo formativo.

El modelo político propuesto, pero también la educación que le corresponde, necesita un tipo de docentes desenajenados, portadores de una actitud que es siempre de aprendizaje y autoaprendizaje. De allí que la coordinación haya estimulados desde los orígenes de las Redes la realización de prácticas regulares de reflexión, intercambio y sistematización en los Núcleos y entre los Núcleos. Jageyes, círculos de estudio. En ese marco –con la formación política, con una orientación a una praxis (práctica reflexiva)– se procede a completar la formación con la organización de acciones pedagógicas que aseguren el dominio de instrumentos para la construcción de información: sistematización y estadística.

La apropiación de instrumentos de gestión organizativa y pedagógica se ha ido revelando como una creciente necesidad para el desarrollo de los Espacios y las Redes. Es un modo de gobierno democrático –que supone la formación y el fortalecimiento en y del proyecto pedagógico– que permite reducir significativamente el peso de la lógica de la tecnoexperticia en la formulación e implementación de las políticas educativas.

El dominio del Método INVEDECOR requiere de la apropiación de lógicas y metodologías de investigación así como el mejoramiento de criterios y herramientas comunicacionales (blogs, publicaciones, etc.).

Todo ello debe redundar en un creciente perfeccionamiento de los relevamientos de perfiles culturales y de los instrumentos de evaluación de los Espacios. Se registraron ingentes avances a partir de la insistencia en el trabajo colectivo y la reflexión permanente, lo que facilitó la emergencia de procesos y la creación de herramientas de evaluación de los procesos y los resultados.

Las jornadas de Evaluación sistemática y los espacios colectivos funcionando regularmente permitieron un mejoramiento del funcionamiento organizativo como una optimización del uso de recursos. Nada de esto tendría sentido si no se manifestara en una línea de trabajo política pedagógica emancipadora.

Hacia las Redes, uno de los aspectos de ese nuevo modo de gobernar se expresó en una combinación de democracia directa y vigilancia "pedagógicamente revolucionaria". Por un lado se impulsó la estructuración de responsabilidades a partir de definiciones colectivas. Pero la Coordinación, lejos de tener una actitud distante y complaciente, sigue con atención los desarrollos que se imprimen desde distintos niveles de

responsabilidad, actuando en caso de que sea necesario. Esa actuación se expresa en los ámbitos formativos impulsados por la Coordinación, los procesos de evaluación y autoevaluación y, en casos extremos, la separación de quienes no están a la altura de las necesidades del proyecto.

10.6. Luchas entre lo nuevo que está naciendo y lo viejo que no termina de morir

La experiencia de Aragua y, más específicamente, el esfuerzo creador de las Redes y sus Espacios nos habilitan, por un lado, a reivindicar la alegría de las conquistas y la vigencia de los sueños emancipadores. Pero asimismo nos llaman a redoblar la vigilancia política, organizativa y pedagógica que reclama un proceso que está en camino, que logró indudables avances, y registra tensiones y contradicciones, cuyo caminar se dificulta por resistencias propias y ajenas. Todo esto es consustancial de cualquier ensayo refundador de las cosas. Cada paso es una conquista, una ruptura, una batalla, un aprendizaje y nuevos interrogantes.

Muchos de los títulos de las memorias y registros de los Núcleos de Redes Socioculturales dan cuenta de las búsquedas y las construcciones en curso: "Las resistencias ponen en Evidencia que la educación no es neutra"; "Dando la Batalla"; "Una Red a favor del Pueblo e Insurgente"; "La idea puede surgir de una sola persona, pero el trabajo tiene que ser de todos"; "Los docentes debemos tener alas de cambio que impulsen la libertad"; "Nos dimos la posibilidad de inventar una escuela distinta"; "Rompiendo viejos esquemas"; "Ana Karina Route Uaira. Arenga de la Etnia Caribe: Nosotros somos valientes y venceremos"; "El Conocimiento: un arma para la transformación social de los Pueblos en lucha. En busca de nuestra liberación"; "A despertar que llegó la hora, educación liberadora"; "Transformación colectiva desde la conciencia. La pertenencia y la pertinencia"; "Nuevas Ideas, Nueva Pedagogía, Nuevo Núcleo"; "Desalambrando el meollo"; "Cumpliendo un sueño no consumado". Puede verse en estas formulaciones un verdadero programa político educativo emancipador, el horizonte de la acción colectiva, unos avances en el proyecto compartido pero también obstáculos e interrogantes que marcan un camino a continuar.

Las experiencias de las Redes son una convocatoria a desmontar lo opresivo, lo injusto, lo aburrido, lo muerto que se refugia en las aulas de la vieja educación pública. Y con ese trabajo de sepulturero, las Redes constituyen un ariete para el nacimiento de una educación liberadora.

A fines de 2012 los EPDCUE fueron sometidos a un proceso de evaluación ministerial y se resolvió "congelarlos" hasta determinar su continuidad. No resulta extraño comprender que, a pesar de la inhibición ministerial, las Redes Socioculturales siguieran funcionando y muchas instituciones sostuvieran los Espacios Permanentes buscando márgenes en la legalidad e incluso asumiendo la ilegalidad de la acción. En enero de 2014, hubo un nuevo recambio ministerial que está ordenando una consulta a nivel nacional sobre "calidad educativa" en la que, sin duda, reaparecerán estas experiencias que forman parte del acervo de la educación bolivariana.

La enorme complejidad del desafío, los grandes esfuerzos creadores, las dificultades e interrogantes nos hacen pensar con razón que el camino está abierto, pero que su final está lejos de haberse consumado. Tanto pueden triunfar las fuerzas conservadoras como las de la transformación.

Para pensar esta lucha que entraña la "pedagogía de la transición" pasamos a un último capítulo.

Capítulo 11

Memorias del Futuro[278] (A modo de epílogo)

> Referente a lo que habló usted de las experiencias, o de qué nos sirvió estudiar, bueno, digo yo que fue la base... fue la base fundamental para vivir lo que vayamos a vivir cuando salgamos a la calle... Nos enseñan (...) nos inculcan la idea, la chispa, de cómo es el mundo, cómo es el exterior, cómo se trabaja, cómo se estudia en la Universidad (...), cuáles son las problemáticas que hay. Normalmente ese apoyo es fundamental porque aquí nosotros somos como un pollito dentro del huevo que está esperando, que está madurando (Risas) y está por romper la cáscara, nos prepara para un mundo que es mucho pero mucho más difícil que el que tenemos aquí. Ya no somos los muchachos que entramos al Liceo (...)[279]
>
> Estudiante de Liceo Bolivariano en entrevista colectiva, noviembre de 2010

La opinión con la que se inicia este último capítulo expresa uno de los, al menos para mí, reveladores resultados del trabajo de campo que se desarrolló entre noviembre de 2010 y marzo de 2011. Es cierto que el contraste de este punto de vista con otros aspectos, testimonios y observaciones revela tensiones, contradicciones, insuficiencias, errores e incertidumbres que expresa todo proceso de transformación profunda del orden y de la educación. Pero también innegables avances. La escena se despliega así como un gigantesco campo de batalla. En los "puestos de avanzada" de las fuerzas transformadoras se esbozan ya ciertos contornos de una educación emancipadora.

---

(278) Este libro se originó con el envío de Memorias de los Núcleos de Redes Socioculturales de Aragua, y el intercambio sobre esas reflexiones –preñadas de futuro– disparó la decisión de escribir estas páginas. Es en homenaje a esas valiosas producciones que damos este título, "Memorias del futuro", a este último capítulo.
(279) Entrevista Colectiva 3.

El epígrafe expresa el fragmento del relato de un adolescente[280] nos revela algunos de los efectos transformadores de la política educativa bolivariana y de su modelo pedagógico, en construcción, en revisión permanente.

Pero para calibrar adecuadamente el estado de cosas en materia educativa, es necesario –sin salir del campo pedagógico pero integrando una perspectiva más amplia– incorporar la mirada del contexto internacional en el que este proceso nacional (como parte de un escenario regional y mundial) tiene lugar.

Señalamos desde los párrafos iniciales que nuestro interés por la educación bolivariana tenía que ver con el propio proceso creador que se despliega en el marco de una revolución pacífica. Ese dato, por sí mismo, justificaría ampliamente el abordaje de los procesos de transición del capitalismo al socialismo bolivariano.

Esta aspiración revolucionaria –sin ser el único ni el último dato a tener en cuenta– pone en cuestión las previsiones anunciadas en 1989 por Francis Fukuyama quien sentenció en su libro *El fin de la Historia y el último hombre* que el capitalismo, tal y como se lo conoce, es la última estación de la Humanidad.

Mercado y democracias frágiles resultan ser, de acuerdo a la perspectiva del politólogo-militante (neoliberal) nacido en Chicago, el mayor horizonte al que los seres humanos pueden aspirar. *El fin de la Historia...,* pues, se convirtió en una verdadera Biblia que se difundió por todos los canales posibles para comunicar su mensaje utópico-reaccionario. Al tiempo que circulaba la primera edición del citado escrito, el "socialismo real" comenzaba su proceso de descomposición.

Estos y otros factores se combinaron en aquella coyuntura histórica facilitando el avance sin freno de la hegemonía neoliberal-conservadora, lo que fue acompañado por el archivo, durante un tiempo, del socialismo como alternativa civilizatoria.

---

(280) La intervención de este joven estudiante se hizo en el marco de una entrevista colectiva a una veintena de jóvenes delegados de cursos de un liceo. Esta valoración de lo que la institución escolar le ha dado es avalada y enriquecida con otras intervenciones que van en el mismo sentido de reconocimiento de la educación bolivariana, que retomaremos más adelante.

Así, más allá del registro de innumerables resistencias parciales (desde el Caracazo pasando por el zapatismo, entre otros), el horizonte del neoliberalismo permaneció inexpugnable hasta 1998, en que Hugo Chávez accede a su primer mandato presidencial. Desde aquél momento, ocurrieron en América Latina y el Caribe una serie de procesos en los cuales movimientos populares insurgentes instalaron una nueva generación de gobiernos que alteraron sustancialmente el mapa de la región. Los grados de violencia social que implicaron las políticas de los gobiernos neoderechistas del último cuarto del siglo XX hicieron estallar el inviable modelo neoliberal-conservador.

La eclosión de ese orden se acompañó, a 200 años de la Primera Independencia de la América Española, de una nueva oportunidad para consumar la unidad de Nuestra América. En estos años el proyecto de Patria Grande se hizo más tangible que nunca en los últimos 200 años, aunque con un rasgo específico de este tiempo histórico. Se trata de una unidad construida a partir de la coexistencia de gobiernos de muy distintas orientaciones e inspiraciones: desde algunos que suscriben a la continuidad de las políticas neoliberal-conservadoras, a otros que se proponen el Socialismo del Siglo XXI. De estos últimos, Venezuela es una de las referencias nacionales más significativas por muchas razones.

Entendemos así a las Redes Socioculturales y a los Espacios en Aragua como parte de una batalla cultural que se libra, en desigualdad de condiciones, contra propuestas educativas hegemónicas que gozan de poco prestigio pero de mucha salud.

En efecto, el neoliberalismo en educación está crecientemente cuestionado pero aún constituye el núcleo duro de las políticas educativas propiciadas por Organismos Internacionales (OCDE, Banco Mundial, OEI, etc.). Su influencia se manifiesta en las orientaciones y medidas de muchos gobiernos y en la difusión de un vasto sentido común que combina asistencialismo y mercado para sostener modelos educativos sin futuro. Ese rumbo pedagógico se asienta en la tarea propagandística desplegada por múltiples usinas ideológicas, intelectuales y académicas.

Ideología, política pública y política educativa: proyectos en disputa

Todas las tendencias político-ideológicas proponen determinados modelos pedagógicos (que presuponen o requieren de ciertas políticas educativas congruentes y conducentes) que contribuyan a la conformación de un tipo particular de ser humano y de sociedad.

En la América Morena existen tres grandes tendencias/proyectos político-educativos en disputa.

La vertiente neoliberal-conservadora se manifiesta paradigmáticamente en el modelo chileno, que desarrolló una política educativa, durante los últimos 40 años, fundada en criterios autoritarios y mercantiles. El Estado (neoliberal y autoritario) se configuró en los dichos, en los hechos y en las normas como Estado Evaluador. Es decir, ausente a la hora de garantizar derechos pero portador de palancas muy poderosas de gobierno "a distancia". La definición de contenidos comunes, los operativos de evaluación y la asignación de recursos a partir de parámetros de una forma específica de "eficacia" constituyeron las principales atribuciones estadales. Se promueve así una política educativa de sesgo mercantilista y punitivo que induce, condiciona, somete, castiga y premia mediante precisas regulaciones y dispositivos, plasmando un modelo competitivo, privatizado, excluyente y exclusivista.

La idea de "calidad educativa" –desde esta óptica– se reduce a la medición de resultados de contenidos elaborados por expertos, traducidos por manuales de textos, gestionados como un paquete pedagógico externo (y enajenante) por los docentes y absorbidos acríticamente por los alumnos. De esta política educativa se desprende, a su vez, un determinado modelo de trabajo docente, fuertemente sujetado a las presiones por los resultados de las evaluaciones. La estabilidad laboral y el salario se van atando a resultados de los exámenes estandarizados.

Los resultados de esta política se pueden resumir la ausencia del Estado a la hora de garantizar el derecho a la educación, pero de una gran eficacia como demiurgo de un mercado educativo cuya expansión trae como consecuencia una creciente brecha en los niveles de desigualdad educativa. La competencia se estructura alrededor de unas construcciones tecno-burocráticas. Hay allí unos contenidos elaborados por expertos, traducidos por manuales, evaluados por el Ministerio que, por su parte, se convierte en un juez que asigna premios y castigos. Esta particular noción de "calidad educativa" se impone como un yugo enajenador tanto para docentes –que son privados de todo control sobre su proceso de trabajo– como para los educandos –que se ven compelidos a aprender conocimientos alejados por completo de sus intereses y necesidades–. Este paradigma que resulta de amplia aceptación en el mundo y en América Latina es precisamente desafiado por la política educativa bolivariana.

Ahora bien, si tomamos como un parámetro de análisis el concepto de *justicia* en sus dimensiones de *redistribución, reconocimiento* y *participación* podremos calibrar el grado de (in)justicia que este modelo neoliberal-conservador expresa. Parece claro que el neoliberalismo genera una redistribución regresiva (en la medida en que multiplica los niveles de desigualdad social y educativa), de no reconocimiento (pues los exámenes estandarizados inducen a una cultura homogénea y monolítica: de eso habla la "calidad educativa") y de no participación (ya que se considera que las decisiones educativas deben estar en manos de "expertos", cuyos puntos de vista no son opinables, sino lisa y llanamente parámetro de verdad a los cuales subordinarse).

Frente a países que, como Chile, expresan del modo más "puro" y "avanzado" el paradigma de la desigualdad educativa, otros países han hecho caminos para desandar, al menos en parte, aquella propuesta mercantilizada y asistencialista.

Un caso que expresa la búsqueda de una política educativa reparadora y que vuelva a concebir la educación como derecho es el de Argentina. En los años 90 se aplicó con bastante profundidad el recetario neoliberal, y si bien hubo múltiples resistencias, se avanzó con el desguace del sistema educativo nacional y con medidas que ampliaron las atribuciones del sector privado.

Desde 2003 Argentina comenzó un proceso de reconstrucción nacional en el cual el Estado reasumió un papel rector para superar las calamidades provocadas por las políticas privatistas y autoritarias fundadas en el Consenso de Washington. Las políticas públicas se plantearon como metas reconstruir el papel rector del Estado, y el gobierno apuntó a la revalorización del papel de la política como herramienta transformadora, a la promoción de la unidad de la América Latina, al impulso del enjuiciamiento de los crímenes de la dictadura y a la efectivización de políticas sociales reparadoras. La Ley de Matrimonio Igualitario o la Ley de Servicios Audiovisuales configuraron claras conquistas culturales, entre otros avances.

En materia educativa se generaron medidas de justicia distributiva que permitieron democratizar el acceso a la educación de sectores antes excluidos. Se dieron los primeros pasos en la reunificación de un gobierno nacional de la educación a partir de la sanción de la LEN y el otorgamiento de un poder vinculante al Consejo Federal de

Educación –órgano donde convergen representantes de Nación y las Provincias– pero sin poder superar taras de un federalismo mal entendido. También resulta imprescindible avanzar en la construcción de un modelo pedagógico funcional a un proyecto nacional liberador, en procesos participativos de docentes y comunidades para la construcción de un currículo que ponga en diálogo saberes acercando educación y democracia. Hubo algunas medidas en ese sentido, pero aún hay un largo camino por recorrer Por tanto, la democratización del acceso (redistribución) no tuvo el mismo desarrollo en el campo del reconocimiento y la participación donde se avanzó también pero queda mucho más por resolver. He aquí, pues, un caso que por practicidad podemos denominar como "intermedio" entre Chile y Venezuela. Propició aspectos democratizadores pero siguen pendientes resoluciones fundamentales ligadas a un propio proyecto pedagógico y a un efectivo gobierno nacional de la educación. No sería justo omitir el esfuerzo realizado y es necesario asumir que los cambios que se proyectan con tal profundidad requieren mucho tiempo, mucha perseverancia y mucha paciencia pedagógica.

En el caso venezolano la política pública en general y la educativa en particular se propone una noción consistente e integral de "justicia" que permita procesos (y productos) multiplicadores de la *redistribución,* el *reconocimiento* y la *participación.* Esta aseveración se fue desplegando en muchas de las secciones de este libro.

Un primer mérito de la política bolivariana ha sido expresar un modelo que cuestionó frontalmente la noción hegemónica de "calidad educativa". Por un lado, denunciando la orientación y contenido de este proyecto; pero al mismo tiempo gestando una idea de buena educación antagónica al modelo que denunciaba –como también fuimos desarrollando hasta ahora–.

Frente a la imposición de un proyecto, un lenguaje, una perspectiva que se presentaba como la única posibilidad de pensar la educación, desde 1998 la política venezolana está proponiendo una alternativa. No hay ya una única voz, ni una sola posibilidad. Esa nueva realidad constituye un invalorable acervo.

Otro aporte sustantivo es que ese modelo pedagógico y esa política educativa antagónica al neoliberalismo ha venido desarrollando un proceso de gestión, consolidación y avance que se expresa como una pedagogía de la transición.

Nacida de las tradiciones pedagógicas libertarias derrotadas desde la Primera Independencia (comenzando por Simón Rodríguez) la alternativa educativa bolivariana recuperó el acumulado histórico del Movimiento Pedagógico e impulsó la generación de una profunda renovación pedagógica cuyos lineamientos fueron descriptos hasta aquí.

En el texto indicamos que dichas novedades no se presentan como un modelo acabado sino como una creación heroica que reclama ingentes esfuerzos, una atenta vigilancia política, filosófica, epistemológica y pedagógica. Como ocurre en todos los otros campos de la vida social este camino de la educación domesticadora a la liberadora será producto de un largo y prolongado esfuerzo creador que combine la destrucción del viejo orden en paralelo a la construcción de nuevas relaciones sociales (y pedagógicas).

Notas sobre la Transición

Hablamos de transición en la medida en que el nuevo proyecto en construcción/invención se despliega atravesado por antagonismos, contradicciones e incertidumbres. Es preciso asumir la necesidad de los tiempos para ensayos, errores y aciertos que encierra todo proceso creador de algo nuevo o la recreación de algo ya existente (una parte aún vigente del proyecto robinsoniano).

Nos imaginamos a Venezuela y su sistema educativo como un campo en el cual están confrontando el bando de las fuerzas restauradoras del viejo orden y las fuerzas transformadoras. El combate, a diario, establece fronteras móviles que van redefiniéndose a la luz de los resultados –siempre provisorios– de la contienda política y pedagógica.

Por esto nos referimos a este tiempo como una verdadera "pedagogía de la transición". Veamos un poco más de qué estamos hablando.

Uno de los rasgos de este tiempo histórico es el desafío planteado a la perspectiva neoliberal-conservadora que ya no puede ostentar el privilegio de asumirse (y ser) la única educación posible. En los años 90, el proyecto pedagógico oficial y oficioso –que describimos en varios momentos de este trabajo– tenía un predominio tan poderoso que frente a su hegemonía las estrategias discursivas resistentes oscilaron entre dos recorridos insuficientes. Uno de ellos cuestionaba la política educativa desde una defensa idealizada y nostálgica de la pretérita educación liberal

inaugurada por los estados nacionales. Otra oposición, asentada en la perspectiva reproductivista, definía la escuela como escuela capitalista.

En otras palabras, la respuesta al Estado Evaluador Punitivo, a la noción de "calidad educativa", a las propuestas de privatización, a los avances en la precarización del trabajo docente eran o bien el salto imposible al pasado (por lo demás, idealizado) o bien la renuncia a dar una batalla en el seno de la educación hasta tanto una revolución socialista viniera a redimir a la escuela pública.

Es decir, la respuesta a la eficacia de la pedagogía tecnocrática y mercantilista eran postulados de nulos efectos prácticos pues ni el retorno al pasado ni la espera de una revolución salvífica podían pensarse como alternativas efectivas al neoliberalismo como política pública ni como pedagogía. Más allá de la buena voluntad y la disposición a la lucha, el efecto real consistió en el abandono de la educación pública como territorio de disputa, de contestación, de construcción contrahegemónica. Es cierto que hubo experiencias de resistencia que revelaron las reservas para una pedagogía contrahegemónica, pero se desplegaron de manera aislada, fragmentada, percibiéndose la ausencia de sistematización, comunicación y organización de dichas experiencias. Y si el campo de la práctica escolar del período se vio compelido a gestionar la pobreza, en el campo de la política educativa no apareció hasta 1998 una alternativa a las variantes de la educación capitalista neoliberal. Así, los ejemplos que proponen Venezuela y más tarde Bolivia deben ser valorados en toda su dimensión:[281] han sido las primeras experiencias en mostrar otro camino posible para la educación pública, para la política educativa, para la esfera pedagógica. Están contribuyendo a una notable victoria cultural: la afirmación de que en los *hechos* es posible pensar y hacer otra educación democrática y emancipadora.

El desafío de los países que van realizando cambios profundos genera nuevas relaciones entre Estado y Sociedad. Esta nueva situación exige reacomodamientos de todos los actores en la concepción de Estado y de Política, en la relación que se puede establecer entre gobiernos democráticos y populares y los movimientos sociales.

(281) Por cierto que el caso cubano revela un proyecto político-educativo profundamente democrático pero que no pudo influenciar al continente por muchas razones cuyo análisis exceden los límites de este trabajo.

Veamos un poco más: durante los gobiernos neoliberales surgen los denominados Nuevos Movimientos Sociales[282] que en alianza con los viejos Movimientos Sociales confrontaron con un Estado (neoliberal) y una política pública cuyas prioridades pasan, abiertamente, por la defensa del interés del capital financiero y transnacional. Los nuevos gobiernos de la América Latina –Venezuela, Uruguay, Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador, Nicaragua, El Salvador, etc.– expresaron una ruptura sustancial en la orientación estatal previa y proceden a la recuperación de la política como herramienta de democratización de la vida social.

Esta situación tras décadas de aplicación del Consenso de Washington habilitó un gigantesco desafío: redireccionar de manera sustantiva la política pública. No había entonces modelo al que recurrir. Tras la caída del Muro de Berlín y la disolución de la URSS el neoliberalismo, a salvo de las impugnaciones y contraejemplos de los países del socialismo real arrasó en el campo del sentido común y el de las políticas públicas. Mucho es lo que es preciso reconstruir pues un cuarto de siglo de fórmulas impiadosamente mercantilistas tuvieron como efecto la constitución de sociedades muy deterioradas.

El problema de la transición compromete todos los planos de la política pública y, por supuesto, interpela a la educación. Si se asume que el modelo neoliberal no puede dar respuestas y es preciso fundar un nuevo orden basado en la igualdad, la justicia, la participación, el primer gran desafío es crear sin una carta de navegación, sin fórmulas pre-definidas.

La transición de un estado que desea superarse a otro que todavía no existe plantea así un problema desafiante. ¿Cuál es el horizonte de la transformación? Hay que construir una política educativa y una pedagogía que aún no existe y de las cuales existen solo fragmentos.

---

(282) Aunque se trata de algunas conceptualizaciones controvertidas, diversos análisis dan cuenta del modo en que el contingente creciente de excluidos se fue organizando en movimientos territoriales que desplegaron distintas iniciativas, combinando las protestas con formas colectivas de resolución de las necesidades más elementales: comedores, cooperativas de consumo, etc. Nacidos como respuesta a la política excluyente del neoliberalismo, han adquirido formas de funcionamiento horizontal generando novedades organizacionales, culturales, e incluso pedagógicas en un sentido amplio. Su relación con el Estado (neoliberal) fue conflictiva y compleja: por un lado, lo denunciaron con razón como un responsable fundamental del estado general de injusticia social reinante; por otro le exigieron medidas compensatorias para paliar los niveles de miseria –inéditos– producto de las fórmulas de privatizaciones, precarización laboral, ajuste fiscal, que se aplicaron consistentemente en nuestros países.

Portadores de ciertos principios y valores, los pueblos y sus nuevos gobiernos deben así emprender caminos inéditos. Para ello es necesario recuperar aquellas tradiciones y experiencias derrotadas a las que miramos como asignaturas pendientes. Recuperar a Simón Rodríguez es parte de esa operación. Pero Simón Rodríguez no nos da todas las respuestas, sino algunas pistas para construir, en un nuevo contexto, otro presente y otro futuro.

Si el primer problema es cómo construir lo nuevo a partir de lo viejo, el segundo de similar complejidad tiene que ver con los sujetos de ese cambio, pues las personas que se disponen a cambiar la sociedad son aquellas que existen, distribuidas por generaciones pero todas ellas tributarias del pasado mediato e inmediato. ¿Cómo es posible que los docentes que habitaron las viejas escuelas puedan ser constructores de una nueva educación? ¿Y cómo sería posible construir una nueva educación por fuera de los docentes realmente existentes?

La pregunta por la transición es una pregunta por el qué, por el cómo, por el quiénes y el porqué y para qué del cambio.

La denominada pedagogía de la transición entraña pues un enorme desafío y los riesgos de todo cambio profundo. A partir de la crítica radical del viejo modelo educativo se va perfilando una educación superadora, para la cual sin embargo sólo existen indicios parciales. ¿De dónde salen esos indicios? De la historia –que leída "a contrapelo" recupera a los pedagogos condenados por la educación tradicional y clasista–, del ensayo y el error, de un trabajo en colectivo. Pero esa invención de una educación radicalmente justa no se despliega libre de obstáculos. Algo de eso vimos ya.

Primero, se ve amenazada por posiciones antagónicas de los defensores del viejo proyecto educativo clasista, sexista y racista. Se trata de una oposición integral, abierta a veces, y larvadas en otros pero cuyo denominador común es justamente la impugnación de la novedad en bloque y desde su raíz.

Segundo, las contradicciones de las fuerzas sociales –y pedagógicas en este caso– que asumen el proyecto transformador. Las memorias provistas por las Redes Socioculturales dan cuenta de esta dimensión de las transiciones. Las contradicciones responden a diferentes razones. Podemos especular sobre ello, pero hay que realizar análisis concretos de las situaciones concretas. Puede haber

una pervivencia de las viejas visiones y prácticas hegemónicas en los sujetos que comienzan a revisar sus propias perspectivas. Pueden faltar herramientas o conocimientos que obstaculicen la emergencia de nuevas prácticas estructurantes de un nuevo modelo pedagógico. Pueden registrarse contradicciones entre la voluntad de cambio y las condiciones materiales o simbólicas que lo faciliten. Y la lista pudiera extenderse. Lo que nos importa señalar aquí es que los procesos de transformaciones profundas entrañan enormes complejidades.

Tercero, la ruptura y novedad del cambio reclama dosis inéditas de invención. Pero esta creatividad no asegura el resultado de la búsqueda: se trata de largos caminos de experimentación que reconoce etapas, revisiones, reformulaciones y adecuaciones, lo que va dando lugar a acervos tributarios de la creación y consolidación de un nuevo modelo pedagógico. La experiencia de la educación bolivariana muestra este proceso repleto de saltos, errores, audacias, conquistas libertarias, construcciones. A menudo se registran pasos, inicialmente endebles, posibles errores, que permiten luego ir construyendo aciertos validados. Hay allí un gran proceso de experimentación, de investigación y también pedagógico.

Cuarto, la emergencia de un modelo pedagógico parece estructurarse en dos planos que están articulados pero en dos velocidades diferentes. Hay un plano discursivo del modelo pedagógico que marca los lineamientos generales, orientaciones, sentidos, significados, metas esperadas (responde a las preguntas de por qué, para qué y qué). Hay un proceso de concreción práctica de ese modelo (que responde al cómo, al cuándo, dónde y con qué) que resulta mucho más intrincado. La LOE propone una didáctica investigativa, superar en el campo pedagógico la división social del trabajo capitalista, la articulación del proyecto pedagógico y un nuevo proyecto civilizatorio, la construcción colectiva del currículo y el diálogo de saberes. Plantea un nuevo tipo de docente y de directivo.

Ahora, esas formulaciones deben traducirse en pasos sucesivos que transformen el viejo currículo en el nuevo currículo, que reconfiguren el trabajo docente, que habiliten nuevas relaciones entre las instituciones escolares y sus comunidades, etc.

El proceso de esta construcción es intrincado, para nada lineal, reconoce momentos, se va desplegando por fragmentos, esos fragmentos se deben ir consolidando. Y tras la consolidación de los fragmentos sigue un paso de creciente articulación que vaya enhebrando ese modelo pedagógico.

Este elemento puede ilustrarse en el caso de Aragua con las propias Redes Socioculturales. Nacidas de la necesidad y la experimentación, comenzaron su desarrollo al amparo de la Autoridad Única y se configuraron como parte de la política educativa. En esos casi tres primeros años fueron construyéndose a partir de una metodología democrática profunda, donde los múltiples actores afectados por la temática de la cultura –dentro y fuera de las instituciones escolares– fueron imaginando, ideando, ensayando tanto una formación de organización (las Redes) como unos dispositivos (Espacios Permanentes) en torno a los cuales comenzaron transformaciones parciales del currículo en las instituciones que adoptaron los EPDCUE. La implementación de los Espacios, por su parte, además de los tiempos que requirió su creación se confrontó a actitudes antagonistas y a contradicciones de muchos de sus defensores discursivos.

Este proceso se vio interrumpido entre 2004 y 2009 por una política educativa estadal que abandonó esa línea de trabajo. En la medida en que las Redes se habían consolidado como un movimiento social, cultural y pedagógico sobrevivieron, con capacidad de incidencia en las comunidades territoriales. En las escuelas y liceos sobrevivieron parcialmente de manera camuflada y resistente.

2009 permitió darle un nuevo envión a las Redes y a los Espacios, nuevamente concebidos como una política pública. En esta nueva etapa, se procedió a una revisión de la estructura de las Redes como a las características de los Espacios. Y este proceso –en parte descripto en este trabajo– va consolidando la propia organización y el dispositivo.

Visto desde la totalidad de la política educativa aragüeña se están desplegando de manera paralela otros programas innovadores, como, por ejemplo, Todas las Manos a la Siembra.

La hipótesis que sostendremos aquí es que las instituciones se ven interpeladas por las novedades que traen estos dispositivos de transformación curricular. Tienen pretensiones y posibilidades de impactos muy profundos, pero al converger de manera desarticulada se dificulta su adecuada imbricación en la vida institucional.

Es esperable que cada uno de estos programas requiera un tiempo de desarrollo, de ensayo y error, un cierto grado de afirmación producto de su propia evolución y de la confianza de los sujetos que los impulsan. Tras haber pasado la prueba de la realidad la política educativa debe ir integrándose

en estos múltiples programas para que las instituciones escolares reciban las novedades pedagógicas de manera orgánica, planificada, gradual.

Sabemos que las Redes, que han reconocido en el período actual cuatro etapas, estaban procesando el salto a una próxima que articulará el trabajo con el PTMS, dando curso a un proceso de integración entre programas que permitirán otro modo de inserción curricular e institucional más consistente. Su actual congelamiento es una de las expresiones de la complejidad de la transición en curso.

Un último balance

En este largo texto intentamos valorar el aporte de la creación de una educación emancipadora en un contexto revolucionario. Y calibramos esta realidad nacional con el escenario regional y mundial, aspirando a comprender su relevancia en el contexto de una hegemonía de las fórmulas educativas neoliberal-conservadoras.

Las iniciativas desplegadas por la OCDE –especialmente el dispositivo de las pruebas PISA–, o las Metas 2021 de la OEI firmada –llamativamente– por todos los gobiernos de América Latina, permiten entrever la vigencia del neoliberalismo trasciende casos puntuales como el Chile de Piñera. Hasta hoy se constituye como una tendencia predominante a escala mundial y también latinoamericana.

Queremos retomar algunas líneas de balance, que supone tanto el reconocimiento de las transformaciones como la admisión de sus límites y desafíos ingentes y urgentes.

Un dato que fue señalado nos habla de un nuevo rol del Estado, que asume los roles de Estado Docente y de Estado garante. El incremento presupuestario y los datos de la expansión cuantitativa dan cuenta de la evidente superioridad de este modelo educativo en materia de democratización del acceso. Tal vez el indicador más importante sea el de la expansión universitaria.[283] Aquí se contrastan diferencias muy relevantes con los demás países. Sumariamente: según datos de la UNESCO, Venezuela es el quinto país del mundo con mayor tasa de matriculación de estudian-

(283) Extraído de "Logros de la Revolución Socialista Bolivariana en Educación Superior. 1999-2010". Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, enero 2011

tes universitarios. En 10 años, la Revolución incrementó la educación universitaria pasando de 785.000 alumnos en 1998 a 2.120.000 en 2009.

Pero si la política educativa adelantó en términos de sus logros cuantitativos, reveló algunas dificultades para sostener de manera coherente un proceso ciertamente arduo de invención. Hay discontinuidades y tensiones que obedecen a distintos factores y es preciso aunque más no sea enunciarlos y describirlos muy brevemente.

Unos factores obedecen a límites estructurales. La forma de gobierno dual Estado Nacional-Autoridades Estaduales, donde a veces confrontan distintos proyectos políticos y una tradicional competencia entre instituciones según las jurisdicciones de las que dependen.

Otro elemento estructural y vincular, sumamente dinámico y complejo, se liga al proceso de desarrollo de las nuevas instituciones del poder popular y sus conflictos con las viejas instituciones heredadas de la IV República. Esta configuración de poder dual genera una notable complejidad y conflictividad de la transición de la que hablamos.

Otros aspectos que revelan algunas continuidades con el modelo de gobierno –y de acción estatal previo– es lo que ocurre en cada cambio de gestión en los niveles ministeriales. A nivel nacional se registra –de acuerdo a las fuentes analizadas– un doble fenómeno regresivo. Primero, la discontinuidad del recorrido previo. En mayor o menor medida cada nuevo ministro se caracterizó por desconocer al menos en parte lo construido previamente. Que quede claro: no decimos que sea absolutamente así pues hay iniciativas que reconocen parte de lo actuado, pero en ocasiones se han registrado redefiniciones sustantivas sin evaluar lo realizado, y abandonando a menudo interesantes experiencias. Un segundo problema organizacional y político es la superposición de capas geológicas de técnicos que asumen sus lugares como verdaderas trincheras que resisten en ocasiones la inspiración, la dirección, la orientación, el contenido y las formas de las políticas educativas de la Revolución Bolivariana.

Lo descrito en el plano nacional se puede observar igualmente en el caso de los estados. Dos ejemplos que tuvieron un recorrido diferente. La Constitución de los Niños en Táchira fue interrumpida tras una intensa campaña de la derecha política. En el caso de las Redes Socioculturales la política educativa aragüeña, con el cambio de gestión, abandonó esa política específica y esos colectivos, que tenían una enorme vitalidad

como construcción enraizada en el ámbito territorial, lograron sobrevivir y sobreponerse hasta que un nuevo cambio en la Autoridad Única los repuso como parte de la política educativa estadal. Vemos entonces cómo conviven tendencias, procesos y resultados que expresan avances, contradicciones, obstáculos e interrogantes en el modo en que los distintos niveles del Estado proceden a la construcción de la política educativa y a la efectivización del derecho a la educación.

Un segundo ítem que marca notables rupturas del proyecto bolivariano en relación con la vieja educación tiene que ver con una idea muy diferente de "buena educación" o, retomando el lenguaje neoliberal, una radical redefinición de la "calidad educativa". Lejos de la mera repetición de contenidos a medir, se trata de formar sujetos con autonomía de pensamiento, que desarrollen todos los aspectos de su personalidad –el pensar, el decir, el sentir, el hacer, el convivir– y con la voluntad y compromiso de integrarse a un proyecto compartido de presente y de futuro. Esta reconfiguración de la educación supone –ya lo vimos– un nuevo modelo de trabajo docente. Un docente colectivo, basado en una didáctica de la investigación, que participa protagónicamente en la construcción curricular y tiene control sobre su proceso de trabajo (los fines y medios de su práctica); nuevos sentidos y modos de planificar, de implementar y de evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este campo asistimos a importantes cambios pero también a contradicciones que deben señalarse. La nueva pedagogía no fue acompañada de una reformulación integral de las condiciones de trabajo o, al menos, no en la medida de lo necesario. Algunos establecimientos inscriptos como instituciones educativas bolivarianas ampliaron la jornada de trabajo, pero el régimen de contratación continúa con un colectivo laboral segmentado. En orden complementario, resulta importante reformular tiempos y tareas, pues una didáctica investigativa y una educación democrática requiere tiempos individuales y colectivos para planificar, evaluar, investigar, formarse, e intervenir –por caso, en la vida comunitaria–, lo cual supone una nueva organización del trabajo escolar.

Aquí las resistencias son más complejas y están matizadas por causas diferentes. Docentes conservadores que no se disponen a modificar sus pautas de trabajo; posiciones divergentes entre la política y la educación. También es preciso señalar que el cambio en el proceso de trabajo docente resulta tan significativo que su asimilación activa requerirá tiempos, recursos, insumos, herramientas conceptuales y metodológicas durante un lapso prolongado. La situación se complejiza más en la medida en que

el propio modelo pedagógico está atravesando una dinámica creadora. No se trata de una pedagogía emancipadora construida y consolidada, sino que se halla en pleno proceso de invención.

¿Pero acaso este enorme esfuerzo creador no ha mostrado ya resultados esperanzadores?

Inauguramos este epílogo con el testimonio de un estudiante de Liceo que nos refería algunos de los aprendizajes logrados con la educación bolivariana.

Otros muchachos y muchachas reconocen otras adquisiciones de lo que ellos consideran una buena educación. Unos rescatan el trabajo colectivo y la dimensión de vínculo y la experiencia:

> Normalmente yo diría que es lo que nos formó, es la base... es lo que prácticamente nos enseñó a trabajar en colectivo, es lo que nos enseña muchísimas cosas que nos deja para la vida, a ser tolerantes, a comprender a las demás personas, es... la base fundamental de nuestra vida... aquí es donde nosotros tenemos experiencias, es donde nosotros aprendemos, vemos en qué nos equivocamos y en qué no (...). [284]

Hay otros aprendizajes que los y las estudiantes reconocen, como el referido al trabajo útil y al conocimiento de una historia popular que la enseñanza tradicional ocultó: "Yo no sabía trabajar la tierra, ahora la sé trabajar, no sabía tantas cosas como sabían nuestros antepasados, no sabía de Ezequiel Zamora, la Negra Matea (...) son cosas que uno va aprendiendo".[285] La amistad es un valor que ellas y ellos rescatan de la experiencia pedagógica de los liceos:

> Es que esto es una perspectiva de que algunos dicen, yo coincido con ella en que el Liceo es tener amigos... eso es algo desde muy chiquitico, aquí se empieza por la guardería, el preescolar, hasta ahorita que estamos aquí y hasta la Universidad..., por lo menos para mí la experiencia que he tenido en el Liceo ha sido muy bonita y maravillosa. Yo empecé aquí en segundo año y he tenido amigos constantes, he aprendido a compartir (...) también hemos sido amigos con los profesores.[286]

---

(284) Testimonio de Estudiante en Entrevista Colectiva de Liceo.
(285) *Ídem.*
(286) *Ídem.*

Dentro de los vínculos, hay impresionantes reformulaciones que hacen a la convivencia y a la lucha contra el prejuicio y el chisme:

> También nos enseñan a pensar, cuando te vienen con cuentos de otro lado... ahora no... ahora tenemos la base, por lo menos yo, soy de las que me dicen algo y no me quedo con eso y no lo repito, porque he conocido, hay muchas personas, ¿verdad? que le dicen algo, y lo que hacen es comentarlo y regarlo... entonces yo soy de las personas que investigo que fue lo qué pasó exactamente para después opinar. Y eso era lo que nos pasaba antes, que nos decían, "esto es así y esto es así" y de ahí nos dejaban este conocimiento, entonces (...) ahora pues no, ahora puedes conocer más de nuestra vida pasada, ¿verdad? [287]

Finalmente, hay que asumir que el camino emprendido recién comienza. Comienza para Venezuela, que está creando una vida completamente nueva y semejante empresa requerirá un largo tiempo de maduración.

Lo visitado, lo conocido, lo valorado en la tierra hasta hoy que vio nacer a Simón Rodríguez permite, sin subestimar algunos alertas fundamentales, cifrar nuestra certeza de que Venezuela ya ha legado un aporte trascendente al acervo de las tradiciones de la pedagogías emancipatorias.

Y cabe reafirmar, así lo pienso, así lo siento, así lo digo, la esperanza de que se han dado en la Venezuela Bolivariana pasos trascendentes persiguiendo el horizonte utópico. Seguir a la utopía –que como nos enseña Eduardo Galeano nunca puede ser alcanzada– que nos hace caminar, crecer, y avanzar en la construcción de un futuro de justicias y dignidades. En esas tareas políticas, sociales, culturales, en fin, civilizatorias, la pedagogía emancipadora en curso tiene la palabra... y la está tomando.

Buenos Aires, agosto 3 de 2012

(287) *Ídem.*

Bibliografía

AA.VV. *Cartas a una Profesora.* Buenos Aires, Shapire Editor, Colección Mira, 1972.

AA.VV. Compilado por Carlos Lanz Rodríguez. *Método Invedecor. Teoría y Práctica Emancipadora.* Caracas, Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología, 2007.

Andrade Oliveira, Dalila. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.* Petrópolis, Vozes, 2000.

Apple, M. *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.* Madrid, Paidós, 1989.

Baudelot, Christian; Establet, Roger. *La escuela capitalista.* México, Siglo XXI, 1999.

Capella, Juan Ramón. *Los ciudadanos siervos.* Madrid, Trotta, 2005.

Celman, Susana. "Evaluación del trabajo docente: inversiones que cambian sentidos". IX Seminario de la RED ESTRADO, Santiago de Chile, 18 al 20 de julio, Mimeo, 2012.

Contreras, José D. *La autonomía del Profesorado.* Madrid, Morata, 1997.

Dussel, Enrique. *20 tesis de política.* México, CREFAL-Siglo XXI, 2008.

Ferrer Guardia, Francisco. *La Escuela Moderna.* Barcelona, Tusquets, 2002.

Fraser, N.; Honnet, A. *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid, Morata, 2006.

García Linera, Álvaro. *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia.* Buenos Aires, CLACSO-Prometeo, 2008.

Holloway, John. "Del grito de rechazo al grito de poder: la centralidad del trabajo", en Bonnet, Alberto; Holloway, John; Tischler, Sergio, (Comps.). *Marxismo Abierto. Una visión europea y latinoamericana,* Volumen 1. Buenos Aires, Universidad Autónoma de Puebla y Herramienta Ediciones, 2005.

Lanz Rodríguez, Carlos. "Articulado de las leyes del Poder Popular promulgadas concurrentes con algunos aspectos propositivos contenidos en la LEU", Mimeo, 12/01/2012.

----------. "Memoria Histórica e Innovación Pedagógica (A propósito de la sistematización del Proyecto Integral Comunitario-PEIC)". Ministerio del Poder Popular para la Educación, Caracas, octubre, 2009.

Löwy, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incendio. Una lectura de las tesis "Sobre el concepto de historia".* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Narvaja de Arnoux, Elvira. *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez.* Buenos Aires, Biblos, 2008.

Pozzi, Pablo; Negra, Fabio. *Huellas imperiales. Historia de los Estados Unidos de América 1929-2000.* Buenos Aires, Imago Mundi, 2003.

Rodríguez, Simón. "O inventamos o erramos", en *Escritos.* Caracas, Sociedad Bolivariana de Venezuela, 1954.

----------. "Luces y Virtudes Sociales", en *Escritos.* Caracas, Sociedad Bolivariana de Venezuela, 1954.

----------. "Sociedades Americanas", en *Escritos.* Caracas, Sociedad Bolivariana de Venezuela, 1954.

----------. "El Libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas, defendidos por un amigo de la causa social", en *Escritos.* Caracas, Sociedad Bolivariana de Venezuela, 1954.

----------. "Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga", en *Escritos.* Caracas, Sociedad Bolivariana de Venezuela, 1954.

----------. *O Inventamos o Erramos,* Venezuela, Editorial Monte Ávila, 2008.

Sanoja, Mario; Vargas, Iraida. *Razones para una revolución.* Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamérica, 2004.

Sojo, Mirna. "Gobernabilidad Democrática, Modelo de Gestión en el Proceso de Construcción de Redes. Alcances de la experiencia de las Redes Socioculturales del Estado Aragua". Valencia, julio, 2004.

----------. "Currículo para la Insurgencia". Cuadernos para reflexiones desde el encuentro. Escuela Social Rodrigueana Aragua, Venezuela, 2007.

Stafford, Griffit. "Currículo, estándares y evaluación de la calidad de la educación", en revista *Preal,* Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO, Santiago, diciembre de 2006. .

Thwaites Rey, Mabel (comp.). *Estado y marxismo. Un siglo y medio de debates.* Buenos Aires, Prometeo, 2007.

Tischler, Sergio. "Abrir la historia: constelaciones y luchas en la elaboración del tiempo nacional. Una aproximación desde la historia de Guatemala", en Bonnet, Alberto; Holloway, John; Tischler, Sergio, (Comps.). *Marxismo Abierto. Una visión europea y latinoamericana,* Volumen 1. Buenos Aires, Universidad Autónoma de Puebla y Herramienta Ediciones, 2005.

Wallerstein, Immanuel. *La decadencia del imperio. Estados Unidos en un mundo caótico.* Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2007.

Waquant, Loïc. *Las cárceles de la miseria.* Buenos Aires, Manantial, 2004.

Weiler, Hans. "Enfoques comparados en descentralización educativa", en Pereyra, M. A. (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada.* Barcelona, Ediciones Pomares Corredor, 1996.

Documentos

Acevedo, Axys; Rodríguez, Lucila; Alvis, Arturo; Fuentes, Efraín. "La idea puede surgir de una sola persona, pero el trabajo tiene que ser de todos. NCR San Casimiro. Hacia la concreción de un sueño". Mimeo, 2012.

Albarra, Maryuri; Aguilar, Ramón; Castillo, Carlos. "Núcleo Central de la Red Municipio Bolívar. Impulsando la Escuela Aragüeña: Desafío de la Comunidad Educativa". Mimeo, 2012.

Barreto, Oswaldo; García, Evelin. "Propuestas e ideas para consolidar y avanzar con visión compartida. Del Proyecto de Redes al Método de Espacios Permanentes para el Desarrollo Cultucurricular en el Estado de Aragua. Municipio José Félix Ribas, NCR Zuata". Mimeo, 2012.

Bueno, José. "EPDCUE: Educación para la Liberación". Mimeo, 2012.

Calderón, Judith; Moreno, Liseth; Boffa, Johnny. "Nuevas Ideas, Nueva Pedagogía, Nuevo Núcleo. NCR Madre María". Mimeo, 2012.

Ceballos, Anderson. "Tejiendo La Red en la Comuna Valles de Tucutunemo". Mimeo, 2012.

Crswing López. "Una Red a favor del pueblo e insurgente. Municipio San Sebastián". Mimeo, 2012.

Damiani, Carmen. "Construir la nueva Escuela. NCR Lamas". Mimeo, 2012.
"Cumpliendo un sueño no consumado. NCR Parroquia Los Tacarigua", (sin datos de autores). Mimeo, 2012.

Declaración de Río Chico, Movimiento Pedagógico Revolucionario. Mimeo.

Farrara, Emilio. "La comunicación y el desarrollo de las Redes Socioculturales". Mimeo, 2012.

Frente de Educadores por la Constituyente del Estado Aragua. "Escuela para la vida y la libertad. Una propuesta de cambio". Venezuela, septiembre de 1998.

Garrido, Sorangel; Serrada, Virgilio; López, Rosaelyn; Bernal, Aura; Ríos, Nayeshda. "Dando la batalla. NCR Municipio Ezequiel Zamora". Mimeo, 2012.

González, José Gregorio; López, Mary Judith; Ibarra, María Adela; Danyanley Terán, Deicy Ybarra; Díaz, José Luis. "Impulsando en sinergia nuestro andar juntos. NCR: Saber Popular Municipio Libertador". Mimeo, 2012.

Hernández, Milene; Concepción, Alí; Valera, Jormán. "A despertar que llegó la hora. Educación Liberadora. NCR Municipio Costa de Oro". Mimeo, 2012.

Lanz, Carlos. Resultados de la Evaluación – sistematización de los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios y de los proyectos de Aprendizaje 'Buscando la Huella'". Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) de Venezuela, diciembre de 2010.

Linares Alcántara, Francisco; Reyes Benítez, Kiramara; Saccone, Nellina; Zapata, Lilí; Delgado, Marcia; Marcano, Lisoviett. "El conocimiento: un arma para la transformación social de los pueblos en lucha, en busca de nuestra liberación. Núcleo Central de Redes Municipio". Mimeo, 2012.

Linares, Niloa; Chirinos, Zuleyda. "Transformación colectiva desde la conciencia, la pertenencia y la pertinencia. NCR Parroquia José Casanova Godoy". Mimeo, 2012.

Lovera, Carlos. "Desafíos en la tercera etapa de las Redes Socioculturales". Mimeo, 2012.

Méndez, Francisco; Salazaqr, Merbin; Franco, Xiomara; Pedraza, Víctor; Martínez, Werner. "Ana Karina Route Uaira. Arenga de la Etnia Caribe. "Nosotros somos valientes y venceremos. NCR. Municipio Mariño". Mimeo, 2012.

Morales, Yris. "Contradicciones y desafíos". Mimeo, 2012.

Mujica, Oswaldo; Ulloa, Mercedes. "Reminiscencias de la Red Sociocultural en el Municipio José Félix Ribas". Mimeo, 2012.

Ojeda, Paula; Eufredys, León; Gutiérrez, Luz; Guevara, Armando. "Programa Transformador. NCR: Comuna Carmen de Cura". Mimeo, 2012.

"Orientaciones generales proceso de evaluación del desempeño para selección de directivos y responsables de la gestión escolar", Ministerio del Poder Popular para la Educación, Zona Educativa y Secretaría Sectorial de Educación de Aragua. Maracay, octubre de 2010.

Pérez, María de los Ángeles; Mosquera, Anteros. "Nos dimos la posibilidad de inventar una escuela distinta. Municipio Santos Michelena". Mimeo, 2012.

Plan Nacional Simón Bolívar. Líneas Generales de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013. Ministerio de Educación Popular para la Comunicación y la Información, Caracas, Venezuela.

Poma, Lily; Blanco, Mildred. "Desalambrando el meollo. NCR Parroquia Joaquín Crespo. Municipio Girardot". Mimeo, 2012.

"Procesos y dinámicas del Programa de Redes Socioculturales 2009-2012. Propuestas, avances, alcances y contradicciones". Mimeo, fechado 19 de abril de 2012.

Proyecto Educativo Nacional (PEN).

Proyecto Educativo Municipal (propuesta) Coordinación Municipal de Palo Negro, Municipio Libertador, Estado de Aragua. Mimeo, marzo 2005.

"Reseña histórica del territorio potencialmente comuna. NCR Comuna de San Vicente", (sin datos de autores). Mimeo, 2012.

Sándiga, Ana María; Montoya, Jennifer; Joya, Karina; Guevara, José Jesús. "Rompiendo viejos esquemas. Núcleo Central de Redes Mario Briceño Iragorry. Por ahora y para siempre". Mimeo, 2012.

Sierra, José Vicente. "Caminando con las Redes". Mimeo, 2012.

Silva, Manuel; Mota, Maury. "Pasos y Huellas. Redes Las Delicias del Municipio Girardot". Mimeo, 2012.

Solórzano, José Ramón; Suárez, Jesús. "Epedecue en los Núcleos de Revenga. Documento político del Núcleo Central de Redes Revenga". Mimeo, 2012.

Terán, Omaira; Escalona, Sandra; Gómez, Josué; García, César. "Fortaleciendo Nuestro Núcleo. Núcleo Central De Redes Pedro José Ovalles-Girardot". Mimeo, 2012.

Vasquez, Soelys; Peña, Yrda. "Los docentes debemos tener alas de cambio que impulsen la libertad. NCR Sucre". Mimeo, 2012.

Walquiria Parra, Eiliana Silvera; Ruiz, Marilyen; Mejías, Jenyset; Román, Liliana; Soto, Mauris; Bravo, Asunción. "Las resistencias ponen en evidencia que nuestra educación no es neutra. Manifiesto de las Redes Socioculturales Del Municipio Camatagua". Mimeo, 2012.

Zambrano, Alexander; Jaimes, Juddy. "El proceso de transformación curricular para el impulso de la pedagogía aragüeña. Núcleo de Redes Socioculturales de la Parroquia Andrés Eloy Blanco". Mimeo, 2012.

Legislación

- Ley Orgánica del Poder Popular

- Ley Orgánica de Consejos Comunales

- Ley Orgánica del Sistema Económico Comunal

- Ley Orgánica de Planificación Pública y Popular

- Ley Orgánica de Contraloría Social

- Ley Orgánica del Consejo Federal de Gobierno

- Ley de Comunas

- Ley Orgánica de Educación